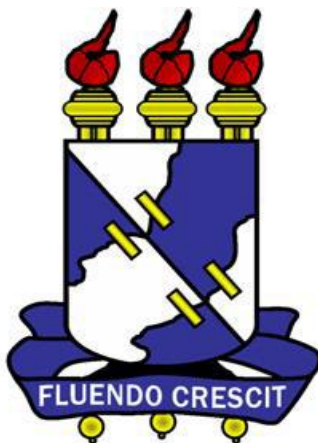


**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
CAMPUS UNIVERSITÁRIO PROFESSOR JOSÉ ALOÍSIO DE CAMPOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E
MATEMÁTICA**



UILDE DE SANTANA MENEZES

**OS DESAFIOS DOS PROFESSORES DE QUÍMICA NA PERSPECTIVA DA
EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ENTRAVES ANTE (DES) PREPARO PEDAGÓGICO**

**SÃO CRISTOVÃO-SE
2017**

UILDE DE SANTANA MENEZES

**OS DESAFIOS DOS PROFESSORES DE QUÍMICA NA PERSPECTIVA DA
EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ENTRAVES ANTE (DES) PREPARO PEDAGÓGICO**

Dissertação a ser apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática (NPGECIMA/UFS), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino de Ciências e Matemática. Área de concentração Formação Docente em Química. Linha de pesquisa: Currículo, Didáticas e Métodos de Ensino das Ciências Naturais e Matemáticas.

Professora Orientadora: Dr^a. Adjane da Costa Tourinho e Silva.

**SÃO CRISTOVÃO-SE
2017**

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

Menezes, Uilde de Santana

M543d

Os desafios dos professores de química na perspectiva da educação inclusiva :
entraves ante(des)preparo pedagógico / Uilde de Santana Menezes ; orientador
Adjane da Costa Tourinho e Silva. – São Cristóvão, 2017.

95 f. ; Il.

Dissertação (mestrado em Ciências e Matemática) – Universidade Federal de
Sergipe, 2017.

1. Matemática. 2. Educação inclusiva. 3. Estudantes deficientes. 4. Química – Estudo e
ensino. 5. Professores – Formação. I. Silva, Adjane da Costa Tourinho e, orient. II. Título.

CDU: 51:376



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA - PPGE/CIMA



OS DESAFIOS DE PROFESSORES DE QUÍMICA NA PERSPECTIVA DA
EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM OLHAR SOBRE AS NECESSIDADES
EDUCACIONAIS

APROVADO PELA COMISSÃO EXAMINADORA EM
24 DE MARÇO DE 2017

PROFA. DRA. ADJANE DA COSTA TOURINHO E SILVA

PROF. DR. GERSON DE SOUZA MÓL

PROFA. DRA. VERÔNICA DOS REIS MARIANO SOUZA

A Educação Inclusiva nega todas as formas de exclusão e discriminação, independentemente de elas terem se originado como uma resposta da sociedade à diferença, ao gênero, à etnia, à orientação sexual ou à pobreza. Finalmente, ensinar Ciências, nesta perspectiva, é admitir que o conhecimento científico não é linear, rígido e infalível. É um produto do homem e por isso está sujeito a falhas, correções e adaptações ao longo do tempo (BENITE *et al.*, 2015, p.9).

Dedico este trabalho a minha família, aos meus amigos e a vocês caros leitores. Principalmente a vocês, professores de Química e pesquisadores da área de ensino, direciono cada palavra neste trabalho. Que esse propicie um novo olhar sobre o processo de inclusão dos alunos com deficiência nas aulas de Química.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus por ter me abençoado com mais esta conquista.

A todos os meus professores que contribuíram para o meu enriquecimento. A professora e intérprete, Rosa Helena dos Santos e aos amigos Vânia Batista e João Raimundo.

Aos amigos adquiridos no curso representados por: Aldirene, Maísa, Tereza Cristina, Rafaela, os demais se sintam contemplados igualmente.

Agradeço especialmente: a professora Dr^a. Adjane da Costa Tourinho e Silva, minha orientadora, que, com muita paciência e delicadeza, me ajudou nas dúvidas e na superação e/ou convivência com as inseguranças que surgiram durante o nosso trabalho.

Aos professores participantes da pesquisa pela colaboração, disponibilidade pelos ricos depoimentos fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho.

Aos meus familiares e amigos pela compreensão e incentivo oferecidos de maneira direta ou indireta.

Aos professores: Dr.^a Verônica dos Reis Mariano Souza e Dr. Gerson de Souza Mól, pela solidariedade e contribuições para avançar na realização da pesquisa.

RESUMO

A presença de alunos com deficiência nas salas de aula do ensino regular torna-se a cada dia uma realidade mais marcante, sendo tal condição inerente a uma sociedade que se pretende mais igualitária e democrática. A educação tem trilhado caminhos para a inclusão de alunos com algum tipo de deficiência nas escolas, de modo a não os segregar dos demais e prepará-los para sua atuação em sociedade, partindo de uma legislação que busca assegurar a Educação Inclusiva nas instituições escolares públicas e privadas. Parte-se do pressuposto de que o conhecimento científico tem papel importante na construção da autonomia das pessoas e que, desta forma, a qualquer momento o professor pode se deparar com aluno com deficiência em sala de aula. Diante dessa situação, as discussões apresentadas nessa dissertação originam-se de uma pesquisa que teve por objetivo analisar as concepções de um grupo de professores de Química da Educação Básica acerca dos desafios enfrentados e das estratégias didáticas utilizadas para atender os alunos com deficiência. Através de um estudo de caso, buscou-se investigar o (des)preparo pedagógico dos professores de Química para o trabalho com alunos com deficiência, principalmente no que se refere a sua formação e às políticas públicas de inclusão escolar, como base orientadora no trabalho dos docentes com estes discentes. Considera-se essencial entender como os professores se sentem em relação ao trabalho em sala de aula com tais alunos, tendo-se em vista que esta é, ainda, uma vertente pouco “pesquisada” do tema Educação Inclusiva. Os dados foram obtidos em duas etapas: a primeira envolveu a aplicação de questionários e, a segunda, a técnica de grupo focal, a qual foi desenvolvida com seis professores de Química de escolas da rede estadual e particular da região centro-sul do estado de Sergipe. O trabalho com o grupo focal possibilitou ampliar a expressão dos sujeitos da pesquisa por meio de sua participação nas discussões e reflexões voltadas para as suas necessidades frente à diversidade da sala de aula. Os dados obtidos foram submetidos à Análise Textual Discursiva, apresentada por Moraes e Galiazzi (2011), a qual se desenvolve por meio de três principais etapas: unitarização, categorização e elaboração de metatexto. Os dados obtidos expressam o quanto os professores se sentem inseguros e desamparados diante do aluno com deficiência. Eles mostram indignação diante das políticas públicas, as quais buscam garantir o acesso de alunos com deficiência ao ensino regular, mas não garantem condições para que trabalhem adequadamente com tais alunos. Nessa perspectiva, declaram que a educação inclusiva é apenas aparente, pois faltam recursos materiais e humanos para tal trabalho. Entretanto, é perceptível que tal indignação não se materializa em ações que requeiram, tanto dentro quanto fora da escola, as condições organizacionais que proclamam. Seus depoimentos expressam uma paralisação diante da incoerência que percebem na implementação de uma educação inclusiva, levando em conta alunos com deficiência. Isso ressalta a necessidade de investimento na formação dos professores para que (re)elaborem seu olhar sobre a educação inclusiva, em paralelo à uma política que invista mais em condições materiais e apoio que favoreçam a melhoria de suas ações pedagógicas.

Palavras-chave: Alunos com Deficiência. Análise Textual Discursiva. Educação Inclusiva. Ensino de Química. Políticas Públicas Inclusivas.

ABSTRACT

The presence of students with disabilities in regular teaching classrooms is becoming a reality every day, and such a condition is inherent in a society that wants to be more egalitarian and democratic. Education has traced ways for the inclusion of students with some type of disability in schools, so as not to segregate them from the others and prepare them for their action in society, starting from legislation that seeks to ensure Inclusive Education in public and private school institutions. It is based on the assumption that scientific knowledge plays an important role in building people's autonomy and that, at any moment, the teacher may encounter a student with a disability in the classroom. In view of this situation, the discussions presented in this dissertation originate from a research that aims to analyze the conceptions of a group of teachers of Basic Chemistry about the challenges faced and the didactic strategies used to attend students with disabilities. Through a case study, we sought to investigate the pedagogical (dis) preparation of teachers of chemistry to work with students with disabilities, mainly in relation to their training and public policies of school inclusion, as a guiding base in the work of teachers with these students. It is considered essential to understand how teachers feel about classroom work with such students, because this is still a poorly researched aspect of inclusive education. The data were obtained in two steps. The first one involved the application of questionnaires while the second one used the focal group technique. The focus group was developed with six chemistry teachers from public and private schools in the state of Sergipe. The work with the focus group made it possible to broaden the expression of the research subjects through their participation in the discussions and reflections focused on their needs regarding the diversity in the classroom. The data obtained were submitted to the Discursive Textual Analysis presented by Moraes and Galiazzi (2011). The data obtained express how much teachers feel insecure and helpless before the disabled student. They show outrage at public policies, which seek to ensure access for students with disabilities to regular education, but do not guarantee conditions for them to work properly with these students. From this perspective, teachers declare that inclusive education is only apparent, since there is a lack of material and human resources for such work. However, it is noticeable that such indignation does not materialize in actions that require, both inside and outside the school. Their statements express a paralysis in the face of the inconsistency they perceive in the implementation of an inclusive education. This highlights ask for investment in the training of teachers to elaborate their view on inclusive education, in parallel to a policy that invest more in material conditions and support that favor the improvement of their pedagogical actions.

Key Words: Students with Disabilities. Discursive Textual Aalysis. Inclusive Education. Chemistry Teaching. Inclusive Public Policies.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: Classificação dos artigos pesquisas nas revistas	50
QUADRO 2: Perfil profissional fundamental dos entrevistados	68
QUADRO 3: O suporte para o trabalho dos entrevistados com alunos com deficiências	67
QUADRO 4: Percepção sobre a disposição dos alunos com deficiência em sala de aula.....	70
QUADRO 5: Percepção a cerca dos Comportamentos dos alunos com deficiências	72
QUADRO 6: Sentimento dos entrevistados diante do trabalho com alunos com deficiência..	73
QUADRO 7: Percepção acerca do aluno com deficiência antes de passar pela experiência..	74
QUADRO 8: Percepção da contribuição das políticas de inclusão escolar	76
QUADRO 9: Percepção acerca da prática no trabalho com aluno com deficiência.....	78
QUADRO 10: Percepção sob os fatores que dificultam o trabalho.....	80
QUADRO 11: Percepção acerca da política de inclusão escolar.....	81
QUADRO 12: Percepção acerca da experiência pessoal e profissional	83
QUADRO 13: Percepção acerca como avaliam a qualidade de suas ações	86
QUADRO 14: Percepção dos professores de como é trabalhar com alunos com deficiência..	87
QUADRO 15: Visão acerca de como os professores, se sentem em relação à insegurança....	89
QUADRO 16: Percepção acerca das estratégias que utilizam no trabalho em sala de aula....	92
QUADRO 17: Percepção com relação à educação inclusiva e a escola inclusiva	94
QUADRO 18: Percepção acerca do processo de ensino e aprendizagem	96
QUADRO 19: Percepção sobre como os professores de química sentem-se em relação à inclusão.....	99
QUADRO 20: Percepção dos professores sobre suas formações e práticas pedagógicas.....	101

LISTA DE SIGLAS

AEE- Atendimento Educacional Especializado

ATD- Análise Textual Discursiva

AT- Tecnologia Assistiva

CNE- Conselho Nacional de Educação

CEB- Câmara de Educação Básica

ECA- Estatuto da Criança e Adolescente

EENCI- Revista Experiência em Ensino de Ciências

ENEQ- Encontro Nacional de Ensino de Química

IENCI- Revista Investigações em Ensino de Ciências

LDB- Leis de Diretrizes e Bases

MEC- Ministério da Educação

NEE- Necessidade Educacional Especial

ONU- Organização das Nações Unidas

REDEQUIM- Revista Debates em Ensino de Química

RBPEC- Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências

SRM- Sala de Recursos Multifuncional

SEESP- Secretaria de Educação Especial

UNESCO- Organização das Nações Unidas para Educação, Ciências e Cultura.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO 1 – O MOVIMENTO PELA INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA	23
1.1 O Papel da Educação Inclusiva e da Educação Especial.....	23
1.2 O Sentido da Palavra Deficiência na Era da Inclusão.....	25
1.3 As Políticas Públicas Para a Educação Inclusiva	28
1.4 A Educação Como Direito de Todos e os Movimentos Internacionais.....	31
1.5 Marcos Históricos que Contribuíram para o Atual Contexto da Educação Inclusiva	34
CAPÍTULO 2 – A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A ESCOLA COMO ESPAÇO INCLUSIVO	41
2.1 Reflexões Iniciais Sobre a Escola e o Processo de Inclusão	41
2.2 A Formação de Professores e a Educação Inclusiva.....	43
2.3 O Ensino de Química Diante da Educação Inclusiva	45
2.4 A Pesquisa em Ensino de Ciências na Perspectiva da Educação Inclusiva...	49
CAPITULO 3 – OS ASPECTOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS	55
3.1Análise Textual Discursiva	55
3.2 Técnica de Grupo Focal	62
3.2.1 A Análise de Dados a Partir da Técnica de Grupo Focal	63
3.3 A Natureza da Pesquisa e Seus Objetivos	63
3.4 Os Sujeitos da Pesquisa	66
3.5 Os Procedimentos de Obtenção, Tratamento e Análise dos Dados	67
CAPITULO 4- RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	69
CAPÍTULO 5- CONSIDERAÇÕES.....	106
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	109
APÊNDICES	115
Apêndice A- Questionário.....	115
Apêndice B- Roteiro para Técnica de Grupo Focal.....	117
Apêndice C- Transcrição dos audios.....	120

INTRODUÇÃO

A inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na modalidade do ensino regular é um dos grandes desafios que a Educação brasileira enfrenta. Nesse contexto, a história da Educação no Brasil vem evidenciando propostas de mudanças significativas nas práticas educativas, principalmente nas últimas décadas, com leis que buscam garantir a inclusão de discentes com deficiência nas salas de aula do ensino regular, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei de nº 9.394, promulgada em 20 de dezembro de 1996. Tal lei orienta as escolas públicas e privadas a darem maior visibilidade aos alunos com deficiências. Nessa direção, o Conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução nº. 02/2001/CNE/CEB, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação de Alunos com Deficiência na Educação Básica, institucionalizando o Atendimento Educacional Especializado- AEE.

Toma-se como princípio que todo e qualquer ser humano é um ser social e cultural, que vive em sociedade com regras, costumes e que durante o seu processo de desenvolvimento e aprendizagem está necessariamente ligado ao mundo e às pessoas que estão em seu convívio mais imediato. Nesse sentido, a educação, por sua vez, tem trilhado caminhos para a inclusão de alunos com algum tipo de deficiência nas escolas, de modo a não os segregar dos demais e prepará-los para sua atuação em sociedade, partindo de uma legislação que assegura a Educação Inclusiva nas instituições escolares públicas ou privadas, através de políticas públicas voltadas para este fim.

Nesse sentido, as políticas públicas voltadas para os discentes com deficiência têm aprofundado os debates sobre a inclusão, principalmente a partir de 2008, quando o Governo Federal instituiu a Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, com o intuito de proporcionar uma Educação de qualidade, bem como o acesso de todos os indivíduos a ela. Então, ressalta-se que, tanto internacionalmente como nacionalmente, essas políticas públicas de inclusão têm sido discutidas e construídas ao longo dos anos, em especial, nas últimas décadas do século XX, resultando em documentos tais como: a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, a Declaração de Salamanca de 1994, a Declaração Mundial de Educação para Todos e a Declaração de Jomtien de 1990.

O Brasil, por ser signatário, pelos seus compromissos firmados internacionalmente, das políticas públicas de inclusão, tem desenvolvido estratégias que buscam assegurar os direitos das pessoas com deficiência a uma educação inclusiva e de qualidade.

No entanto, para Mantoan (2006), o ensino brasileiro tem diante de si um grande desafio, que é o de criar caminhos que assegurem o acesso e a permanência de alunos com suas diferentes especificidades em ambientes escolares que fomentem a aprendizagem e o crescimento individual dentro de uma prática coletiva, valorizando as diferenças e eliminando todo e qualquer tipo de discriminação ou segregação. Mesmo com leis que amparam a Educação Inclusiva percebe-se que o atendimento aos alunos com deficiência ainda apresenta sérias lacunas, uma vez que requerer da comunidade escolar e, em especial, dos professores, o conhecimento e entendimento do processo de inclusão destes alunos no ambiente escolar, de modo a romper as barreiras da exclusão, bem como as condições ambientais para tal. Torna-se necessário favorecer, desse modo, o crescimento desses alunos nos aspectos linguístico, cognitivo, físico, psicológico, social e cultural, bem como sua autonomia no espaço escolar e social.

Diante dessa “nova” perspectiva da educação inclusiva, os educadores não podem se opor às inovações educacionais; todavia, desafortunadamente, permanecem resguardados no despreparo para lidar com o novo tipo de alunado, que os faz perceber o quanto são deficientes e despreparados diante destes alunos, vivendo em uma prática pedagógica estagnada nos mitos e tabus que cercam o mundo das pessoas com deficiência. Como nos afirmam Ropoli *et.al.* (2010, p.15): “Opor-se a inovações educacionais, resguardando-se no despreparo para adotá-las, resistir e refutá-las simplesmente, distancia o professor da possibilidade de formar e de se transformar pela experiência”.

Entende-se que a inclusão por si já é um grande desafio, maior ainda quando os educadores não estão preparados para receber alunos com deficiência, pois, é vivenciando essa “nova realidade” que nasce a necessidade da qualificação, sendo uma nova forma de se lidar com o novo, vencendo os obstáculos e fortalecendo a prática educativa, visto que incorporam novas experiências e metodologias que requerem mudança de atitude. Como nos diz Mantoan (2006, p.40):

A educação inclusiva tem sido caracterizada como um “novo paradigma”, que se constitui pelo apreço à diversidade como condição a ser valorizada, pois é benéfica à escolarização de todas as pessoas, pelo respeito aos diferentes ritmos de

aprendizagem e pela proposição de outras práticas pedagógicas, o que exige ruptura com o instituído na sociedade e, conseqüentemente, nos sistemas de ensino.

Nesse contexto, é de fundamental importância que os profissionais do ensino de ciências (Biologia, Física e Química) e, em especial aqui na proposta, os educadores da área da Química, emergjam no contexto atual da Educação Inclusiva. Porém, os educadores do ensino de Química terão que reavaliar sua docência e se posicionar no sentido de uma orientação inclusiva neste ensino.

Acredita-se que um educador possibilita a si, o domínio dos instrumentos necessários para o desempenho competente de suas funções e terá a capacidade de refletir sobre sua prática pedagógica e transformá-la. Sendo assim, faz-se necessário que o ensino da Química e a formação de seus profissionais estejam em consonância com o que está sendo discutido na atualidade em termos de perspectiva da Educação Inclusiva.

No ensino de Química, a contextualização assume um caráter crítico quando se questiona o que se deve priorizar em seu conhecimento, a partir do que se espera para a formação do cidadão. Entende-se que esse ensino só terá significado se estiver atrelado à vida do sujeito, através de uma proposta pedagógica em prol de uma formação ampla, por compreender que o conhecimento desenvolvido no ensino de Química se configura numa intenção de se trabalhar os aspectos sociais e culturais, contribuindo para a formação do cidadão. Como nos afirmam Santos e Schenetzler (1997, p.113):

O ensino para cidadania não se restringe ao fornecimento de informações essenciais ao cidadão, tarefa necessária, mas não suficiente. Aliada à informação química, o ensino aqui defendido precisa propiciar condições para o desenvolvimento de habilidades, o que não se dá por meio simplesmente do conhecimento, mas por estratégias de ensino muito bem estruturadas e organizadas.

Ainda nesse sentido, segundo Santos e Schenetzler (1997), é importante que não haja resistência de transformar o ensino da Química da sala de aula em um instrumento de conscientização e socialização, de modo que não se ensine apenas conceitos fundamentais, mas, também, os aspectos éticos, sociais, econômico, cultural e ambiental. Isso possibilita uma educação sustentável, no sentido de diminuir o distanciamento entre o ensino das Ciências Naturais e as pessoas, incluindo aquelas com necessidades especiais. Já para Maldaner (2000), os educadores devem trabalhar as ciências na sociedade de forma que possibilitem mudanças nas estruturas sociais, para que essas se aproximem dos indivíduos que dela necessitam, concebendo um conhecimento e uma linguagem a partir do conhecimento

que constitui o sujeito como ser social e político que interage com o outro e desenvolve suas potencialidades, tornando-se um sujeito que exerça a sua cidadania.

Nessa perspectiva, os professores de Química têm um grande desafio com relação à Educação Inclusiva, considerando-se que essa educação requer dos profissionais de ensino uma prática cooperativa. Ademais, há uma necessidade da participação de todos os envolvidos na educação, necessita-se de uma mudança significativa nos projetos políticos pedagógicos, nos planejamentos, nas metodologias desenvolvidas em sala de aula, nas avaliações e, sobretudo, de uma adequada formação do professor para atuar dentro desse contexto.

Para Mantoan (2006), a competência está em se sentir preparado para o convívio com alunos com deficiência compreendendo que a classe é heterogênea, que cada aluno é inerente à sua potencialidade. Para tanto, os professores de Ciências ou Química devem reconhecer que precisam refletir e assumir os desafios da Educação Inclusiva para coordenar uma revisão de sua prática, bem como das relações interpessoais, técnicas e dos recursos de ensino, possibilitando o envolvimento de todos no processo de ensino e aprendizagem.

Dentro desse contexto, o meu interesse pela Educação Inclusiva e o ensino de Química confunde-se com minha própria formação e prática docente, visto que durante os anos que tenho trabalhado no magistério com tal disciplina, sempre me deparei com alunos com deficiência. Isto sempre me inquietou, principalmente com relação a minha prática, pois não sabia como proceder no trabalho em sala de aula com esses alunos. As informações disponibilizadas sobre eles eram superficiais e praticamente não havia materiais didáticos específicos para tal trabalho.

Com a Educação Inclusiva em evidência, começaram a surgir os chamados cursos de formação continuada em educação inclusiva promovidos pelas redes de ensino Estadual e Municipal. Entretanto, foi apenas no ano de 2010 que tive oportunidade de ingressar no Curso de Especialização em Atendimento Educacional Especializado fornecido pela Universidade Federal do Ceará em parceria com o MEC e as secretarias de educação em todo país. A partir desta especialização passei a ter como desafio trabalhar especificamente com alunos com deficiência e com a orientação dos professores no trabalho com esses alunos.

Nesse período constatei que a angústia de trabalhar com alunos com deficiência não era exclusividade de um, mas de todos os professores, apesar de perceber que tal angústia não os paralisava, pois a maioria estava procurando métodos e aprimoramento para desenvolver estratégias, tanto de relacionamento com esses alunos, como de promoção de sua aprendizagem. Ressalto que as próprias instituições escolares com as quais me deparei procuravam, de alguma forma, desenvolver e aprimorar os ambientes para o favorecimento das condições necessárias para a inclusão destes alunos.

Neste contexto, meu interesse pelo tema parte especificamente da minha percepção, dos desafios e das angústias que professores de Química e Ciências enfrentam em seu dia a dia na sala de aula, visto que os mesmos não têm uma formação específica para trabalhar com alunos com deficiência e as condições ambientais não favorecem tal trabalho. Nesse sentido, é perceptível que apesar de toda uma legislação que busca amparar a inclusão de alunos com deficiência em sala de aula, tal inclusão na maioria das vezes é apenas “aparente”, pois se resume à presença física dos alunos em sala de aula, mas não ao seu envolvimento nas discussões e atividades que se desenvolvem nesse ambiente.

Vale ressaltar as especificidades da Química nessa discussão, visto que a maioria dos seus conteúdos já é por si mesma de natureza abstrata, mesmo para a maioria dos alunos sem deficiência, imaginem trabalhar esses conteúdos com alunos com deficiência! Nessa perspectiva, os novos currículos de curso de licenciatura já passaram a tratar da Educação Inclusiva, porém na maioria das vezes as ementas das disciplinas não passam da abordagem de um breve relato das leis e declarações sobre tal modalidade de Educação e tratam apenas de uma ou outra deficiência, mais especificamente, a surdez ou a deficiência visual.

Elaborando uma busca no banco de dados das produções acadêmicas que tem como objeto de estudo o Ensino de Ciência na perspectiva da Educação Inclusiva nos últimos 10 anos (2006 a 2016), encontramos dissertações semelhantes à de Pires (2010), que aborda a inclusão de alunos com deficiências visuais, com a proposta de um guia para apoiar o trabalho pedagógico dos professores de Química em sala de aula. Aragão (2012), assim como Pires (2010), aborda o assunto com a mesma especificidade, com o diferencial de que em sua pesquisa faz observações em sala de aula para perceber como os alunos cegos aprendem os conceitos químicos. A partir dessas observações, propõe a elaboração de material pedagógico para tais alunos. Nessa mesma linha, Mól *et al.* (2002), Mól *et al.* (2005) e Neto (2012),

discutem a importância da produção de materiais pedagógicos como estratégia para o desenvolvimento do Ensino de Química a alunos com deficiência visual. Costa (2014), por sua vez, aponta para a importância da tutoria no ensino de Ciências Naturais para o atendimento a alunos com deficiência para que a inclusão ocorra de forma efetiva. Ramos (2011) discute a importância das políticas educacionais nas escolas públicas para inclusão de alunos surdos no ensino de Ciências

Dentre trabalhos que analisam a formação docente e a atuação de professores no ensino de Química no espaço inclusivo, encontramos as pesquisas de Viveiro e Bego (2015) e Gonçalves *et al.* (2013), que discutem as políticas para formações de professores integradas ao movimento pela inclusão, e a de Camargo (2016) que, em seu livro, aponta para as investigações no ensino de Ciências e a aprendizagem de alunos com deficiência visual e alunos surdos e as contribuições e implicações que as políticas públicas de Educação exercem na constituição de práticas pedagógicas inclusivas. Nessa linha, encontramos ainda a dissertação de Oliveira (2014), que traz algumas reflexões com relação à formação de professores de Química na perspectiva da Educação Inclusiva, apontando sugestões de metodologias para inclusão desses alunos. Já a pesquisa de Fernandes (2012) aponta para análise da formação de professores de Ciências Biológicas e a Educação Inclusiva, com objetivo de verificar se as instituições têm oferecido uma formação inicial e continuada aos professores nessa perspectiva. A pesquisa de Lippe (2010) volta-se para as concepções dos professores de Ciências acerca da sala de recursos em deficiência visual, a inclusão de alunos com deficiência e a prática docente. A pesquisa de Vilela-Ribeiro (2011) busca dar visibilidade à formação de professores de Ciências para a Inclusão, reafirmando a diferença como uma característica da espécie humana e que isso, por si só, já advoga em favor da inclusão escolar.

As pesquisas de Benite e Vilela-Ribeiro (2010), Bastos (2014), Reis e Silva (2010) e Mól *et al.* (2012), semelhante a nossa, fazem referência às concepções dos professores de Química com relação ao trabalho com alunos com deficiências e seus desafios de incluir esses alunos em suas práticas pedagógicas em sala de aula. Mól, Raposa e Pires (2010), oportunamente observa que, somente a partir do reconhecimento e do respeito à diversidade humana, é possível uma Educação que inclua a todos independentemente das diferenças de cada discente, pois todos têm o direito à formação de qualidade e os sistemas de ensino têm o dever de oferecer aos alunos recursos que tornem o conhecimento acessível.

Estudos acerca dos desafios enfrentados pelos professores de química na perspectiva da Educação Inclusiva e o papel que estes representam sobre temas educacionais, de modo ainda tímido, têm resultado em alguns trabalhos no meio acadêmico. No Estado de Sergipe, já foram realizados alguns trabalhos de pesquisa que tomam essa direção. Nesse contexto, buscamos no acervo do PPGCIMA/UFS (Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática-Universidade Federal de Sergipe) trabalhos que se voltam para o Ensino de Ciência, em especial o ensino de Química, na perspectiva da Educação Inclusiva, como fonte de pesquisa para obter informações sobre formação, concepções, posições políticas, entre outros fatores em relação aos professores dessa área. Isso implicou no entendimento de não analisar o Ensino de Química na perspectiva da Educação Inclusiva somente, mas perceber as interfaces que entrelaçam todos os caminhos entre essas duas áreas da Educação, o que dizem ou o que falam ou quando falam ou até mesmo quando calam.

Desse modo, encontramos a dissertação de COSTA (2014), cuja pesquisa voltou-se à construção de sinais químicos em Língua Brasileira de Sinais escritos em sistema *Sign Writing* para dar suporte à construção de conceitos. SANTOS (2014), por sua vez, analisou as metodologias e os recursos utilizados pelos professores das disciplinas dos cursos de Ciências Exatas e Tecnologia para alunos com deficiência visual na UFS, procurando compreender como vem se dando a inclusão de tais alunos. FERNANDES (2014) procurou analisar o processo de inclusão de alunos surdos e/ou com deficiência auditiva também nas disciplinas do Centro de Ciências Exatas e Tecnologia da UFS, buscando dar visibilidade a realidade e as dificuldades que tais alunos vivenciam na instituição. SILVA (2014) faz uma reflexão sobre o Ensino de Ciências na inclusão de alunos com deficiência visual, tendo como foco a utilização das Tecnologias Assistivas. CORRÊA (2016) investigou os saberes e práticas dos professores do PPGECIMA/UFS, identificando as suas concepções no que diz respeito à inclusão de alunos com deficiência no ensino superior, abordando as questões de acessibilidade e dos problemas da formação na área de Ciências Exatas.

Nota-se, com esses dados que, apesar de os trabalhos citados representarem uma iniciativa na pesquisa sobre educação inclusiva com alunos com algum tipo de deficiência na UFS, a pesquisa científica na interface entre o ensino de química e a educação inclusiva, tendo como objeto os desafios enfrentados pelos professores de química, ainda é pouco pesquisado em Sergipe, principalmente na região centro sul do estado, em que não foi encontrado nenhum trabalho dessa natureza. Verifica-se, assim, um silêncio da produção

científica referente interface entre o Ensino de Química e a Educação Inclusiva que explicita a voz dos professores que atuam na região.

Diante de tal silêncio e da problemática que a temática apresenta, se constitui um grande desafio realizar um estudo como este. Porém, só será significativo se houver a somatória de esforços para dar visibilidade e voz a esses profissionais do ensino de Química. Nesse contexto, surgiu o problema desta pesquisa que ficou assim elaborado: os professores de Química, estão preparados para atuar na prática do ensino e aprendizagem com alunos com deficiência do ponto de vista da educação inclusiva? Ainda nesse sentido, também foram elaboradas as seguintes questões complementares: Como os professores ensinam conhecimentos químicos para os “alunos com deficiência” em sala de aula regular? Quais dificuldades eles enfrentam? Como superam tais dificuldades?

Desse modo, o objetivo geral dessa investigação foi o de analisar as concepções de um grupo de professores de Química acerca dos desafios enfrentados e das estratégias didáticas utilizadas diante da perspectiva da Educação Inclusiva, tendo em vista alunos com deficiência. De modo específico, buscou-se verificar a percepção de professores sobre as suas práticas pedagógicas e identificar como enxergam as contribuições de sua formação inicial e continuada para lidar com a inclusão de alunos com deficiência em sala de aula.

No que se refere aos aspectos metodológicos, este estudo contou com a participação de 06 (seis) professores de Química do ensino regular, contemplando as redes de ensino Estadual e Privada da região Centro-Sul do Estado de Sergipe. Nessa direção, foi escolhida para coleta de dados a técnica do grupo focal, que é conceituado como: “... um grupo reduzido de pessoas com as quais o pesquisador discute sobre o problema a ser investigado, de modo a obter mais informações sobre ele, dar-lhe um foco, um afunilamento, bem como uma direção ao conteúdo dos instrumentos de coleta de dados” (VERGARA, 2004, p. 56). Corroborando com essa ideia, Gatti (2005) analisa que os sujeitos do grupo focal permitem dar uma visibilidade ao estudo, pois se encontram familiarizados com o debate proposto, já que trarão em suas falas, as narrativas de suas vivências em sala de aula.

Para embasar a etapa de análise das situações do processo de investigação da temática, foi seguido o aporte teórico da Análise Textual Discursiva-ATD (2011), defendida por MORAES e GALIAZZI. Tal técnica aplicada às respostas dos professores, ao questionário inicial e às discussões no grupo focal, nos permitiu ver a necessidade de sugerir aos sujeitos

da pesquisa participarem de um curso de formação para o aprimoramento e apoio ao entendimento de alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação em sala de aula do ensino regular. Ressalta-se que tudo sobre os aspectos que delinearam o desenvolvimento desta pesquisa irão ser abordados especificamente no capítulo 3.

Essas discussões foram de suma importância para delimitar a formatação deste texto em seis capítulos, que contamos a partir desta introdução. No Capítulo 1, apresentamos uma revisão de literatura com considerações relevantes sobre as principais políticas públicas relacionadas à Educação Inclusiva, tanto no âmbito internacional quanto nacional (leis, convenções e declarações), a partir dos anos 1990, e seus principais movimentos. No Capítulo 2, abordamos a formação de professores e a escola como espaço inclusivo. Abordamos também a pesquisa do ensino de Ciências na perspectiva da Educação Inclusiva.

No Capítulo 3, discutimos os aspectos teórico-metodológicos que orientam a nossa pesquisa. Nesse sentido, apresentamos as principais características do trabalho com grupo focal, que foi a técnica desenvolvida para a coleta dos principais dados da pesquisa, bem como da análise textual discursiva, proposta por Moraes e Galianzi (2011), que utilizamos para análise e categorização dos dados obtidos. Ainda neste capítulo, descrevemos o *locus* da pesquisa e seus sujeitos, tendo em vista os objetivos delimitados. Tendo-se em vista que se trata de uma pesquisa de natureza qualitativa, o foco foi compreender o processo e não os resultados, sobretudo, numéricos. A pesquisa foi desenvolvida através de um estudo de caso, apoiada na técnica de grupal focal e na aplicação de questionário.

No Capítulo 4, apresentamos os resultados obtidos pela aplicação do questionário e da técnica de grupo focal ao grupo de professores. Já no Capítulo 5, tecemos algumas considerações tendo em vista os resultados obtidos e possíveis caminhos para o prosseguimento da pesquisa.

Esperamos que os resultados dessa pesquisa contribuam para que os professores da área de Ciências Naturais e mais especificamente, de Química, reflitam sobre sua importância no processo de inclusão dos alunos com deficiência no ambiente escolar e, principalmente, em sala de aula. Por certo, acreditamos que, por mais que esses professores não possuam experiências ou uma formação na perspectiva da Educação Inclusiva, à medida que vão vivenciando o processo de escolarização e a interação com esses alunos estarão se

beneficiando de um aprendizado para diversidade, indo além das limitações que são impostas pelo sistema social excludente.

Apesar de compreendermos que é um grande desafio para os docentes das áreas de ensino de Química e Ciências Naturais desenvolverem estratégias na promoção do ensino e aprendizagem para os alunos com deficiência, entende-se que é um desafio necessário. Por outro lado, esperamos também que os resultados dessa pesquisa contribuam para a reflexão na academia e nos sistemas em que são elaboradas as políticas públicas, para que sejam envidados esforços no sentido de promover uma melhor formação dos professores para lidar com alunos com deficiência, bem como melhores condições de trabalho com esses alunos em sala de aula.

CAPÍTULO 1- O MOVIMENTO PELA INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA ESCOLA: UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA

1.1- O Papel da Educação Inclusiva e da Educação Especial

As terminologias relativas aos conceitos de educação especial e educação inclusiva têm suscitado dúvidas recorrentes, daí a necessidade de os professores buscarem mais informações sobre esses termos conceituais. Ademais, as ações compreendidas desses processos educativos têm possibilitado a aprendizagem e inclusão dos alunos com deficiência na escola comum e na sociedade, uma vez que o modo como a sociedade tem buscado interagir com as pessoas com deficiência tem se modificado e vem se modificando ao longo da história (LIMA, 2006).

A Educação Especial e a Educação Inclusiva refletem a história das ações que modificaram a sociedade nos aspectos relativos às atitudes e as formas de vida social propiciadas pela interação com pessoas excluídas e diferenciadas em um determinado contexto histórico, vislumbrando uma sociedade mais justa, igualitária e cooperativa.

A Educação Especial é uma modalidade pedagógica voltada para as pessoas com alguma deficiência visando o desenvolvimento das potencialidades dessas pessoas. Essa Educação teve seu início a partir do século XVIII, em virtude do movimento popular que reivindicava o acesso e a participação na sociedade, “originando a Democracia Republicana, nos moldes do Estado francês, criado pela Revolução de 1789, com a elaboração da Declaração Universal dos Direitos Humanos” (LIMA, 2006, p.28).

Já em relação à escola inclusiva, Lima (2006) descreve que diversos movimentos sociais de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/ superdotação reivindicavam mudanças nas políticas públicas educacionais. Essas reivindicações refletiram-se nos encontros internacionais, principalmente a partir da década de 1990. Mas, é especificamente com a Declaração de Salamanca, em 1994, que se assume um compromisso de construir escolas no molde da Educação Inclusiva, inclusive para alunos com deficiência (deficiência física, deficiência auditiva, deficiência visual, deficiência intelectual e deficiência múltipla), compreendendo que esse processo educativo deve ser entendido como um processo social, em que todas as pessoas que apresentem algumas

necessidades especiais, seja em decorrência ou não de uma deficiência, tenham o direito à escolarização dentro do sistema regular comum de ensino.

Dentro desse contexto, a diferença entre os conceitos baseia-se na terminologia da inclusão. Parte-se do princípio que a Educação Especial atende pessoas com deficiência, enquanto que a educação inclusiva se configura na diversidade, buscando perceber e atender as necessidades educacionais de qualquer aluno, com deficiência ou não, em salas de aula do sistema regular de ensino.

Ambas as concepções (Educação Especial e Educação Inclusiva) encontram-se relacionadas, mas, embora a Educação Inclusiva envolva a Educação Especial no sentido do direcionamento de estratégias voltadas para as deficiências dos alunos, ela sinaliza para uma concepção mais abrangente de Educação, uma vez que se preocupa com o crescimento de qualquer educando na diversidade do cotidiano escolar, nas salas de aulas de um ensino regular e, portanto, orienta-se para uma sociedade que se pretende plural e democrática. No Brasil, a Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva, assegura acesso ao ensino regular a alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/ superdotação.

Torna-se importante ressaltar que a ideia da inclusão é mais do que somente garantir o acesso à entrada de alunos e alunas nas instituições de ensino. O objetivo é eliminar as barreiras de acesso, limitações de aprendizagem e a exclusão de participação no processo educacional. A Resolução CNE/CEB nº 2/2001, no artigo 2º, determina que os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/ superdotação, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento a esses alunos e aos demais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (MEC/SEESP, 2016).

Conforme informado, o ensino inclusivo não deve ser confundido com Educação Especial embora ambos se contemplem. Em suas reflexões sobre o processo inclusivo, Silva e Damasceno (2015), afirmam que: a Educação Especial é um conjunto de ações específicas no campo do atendimento às pessoas que apresentem algum tipo de deficiência, seja ela física ou mental, enquanto que a Educação Inclusiva é mais ampla e abrange toda e qualquer pessoa na perspectiva dos Direitos Humanos e da diversidade, independentemente de ter deficiência ou

não, da sua etnia, da orientação sexual, da identidade de gênero, credo, condição social, altas habilidades/superdotados, transtorno global do desenvolvimento, cultural, entre outros.

De qualquer forma, os dois processos educativos partem do mesmo princípio, que é o de incluir, socializar, contemplar a aprendizagem dos excluídos do sistema de ensino e da vida em sociedade. O processo inclusivo deve ser entendido como um processo social e, nesse sentido, todas as pessoas que apresentem necessidades especiais e de distúrbios de aprendizagem, dentre elas os alunos com deficiência, que têm o direito à escolarização, inclusive os profissionais da Educação que necessitam de formação para compreenderem o processo de inclusão.

Diante destas reflexões sobre a Educação Especial e Educação Inclusiva, se discute o sentido da palavra deficiência pelas políticas públicas nas últimas décadas.

1.2- O Sentido da Palavra Deficiência na Era da Inclusão

No plano da implantação de políticas públicas da Educação Inclusiva que busca a garantia de direitos de todas as pessoas com Necessidades Educacionais Especiais e inclusive os que apresentam alguma deficiência, veem ocorrendo uma revisão epistemológica, em decorrência das mudanças nas políticas públicas sociais que vão se aprimorando e se adequando a cada momento histórico, com relação ao tratamento dado às pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/ superdotação. É importante salientar que esses tratamentos ou conceitos são formulados de acordo com o contexto da época e da concepção sobre as questões que envolvem as pessoas com deficiência.

O termo Necessidades Educacionais Especiais surge no Reino Unido em 1978, através do Relatório de WARNOCK. Nesse relatório, declarava-se que, de cada cinco crianças, uma poderia apresentar necessidades educacionais especiais em algum momento de sua vida escolar, podendo ser de caráter temporário ou permanente, e não necessariamente precisaria apresentar alguma deficiência. Esse conceito foi de suma importância para compreensão qualitativa dos aspectos educacionais que envolvem os alunos com dificuldade de aprendizagem ou em virtude da deficiência. Bem como, tem como proposta a inclusão de pessoas com deficiência não apenas no espaço escolar, mas também nos espaços sociais.

Em 1994, com a Declaração de Salamanca, o conceito Necessidades Educacionais Especiais é reafirmado e ampliado, abrangendo crianças e jovens com algum tipo de deficiência ou dificuldade de aprendizagem escolar. Além da necessidade de inclusão da própria Educação Especial nesse novo paradigma de Educação para Todos, bem como, a formulação e reforma das diretrizes das políticas educacionais.

O próprio texto da Declaração de Salamanca afirma (UNESCO, 1994, p.8):

Nós, delegados à Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, representando noventa e dois países e vinte e cinco organizações internacionais, reunidos aqui em Salamanca, Espanha, de 7 a 10 de Junho de 1994, reafirmamos, por este meio, o nosso compromisso em prol da Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e a urgência de garantir a educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais no quadro do sistema regular de educação, e sancionamos, também por este meio, o Enquadramento da Acção na área das Necessidades Educativas Especiais, de modo a que os governos e as organizações sejam guiados pelo espírito das suas propostas e recomendações (UNESCO, 1994, p.8).

Dentro desse contexto, a Declaração de Salamanca foi inovadora porque proporcionou e ampliou as discussões a respeito do conceito de necessidades educacionais especiais, incluindo todas as crianças que não estão se desenvolvendo dentro do processo educacional. Assim, a ideia de “necessidades educacionais especiais” passou a incluir, além das crianças com deficiências, aquelas que apresentam dificuldades de aprendizagem ou aquelas que estão repetindo continuamente os anos escolares, as que sejam forçadas a trabalhar, as que vivem nas ruas, as que moram distantes de quaisquer escolas, as que vivem em condições de extrema pobreza ou que sejam desnutridas, as que sejam vítimas de guerra ou conflitos armados, as que sofrem de abusos contínuos físicos, emocionais e sexuais, ou as que simplesmente estão fora da escola, por qualquer motivo que seja.

Hoje podemos dizer que o conceito de Necessidades Educacionais Especiais- NEE está associado ao princípio das atuais políticas públicas que são frutos dos movimentos sociais internacionais e nacionais a favor da democratização da filosofia da inclusão. Tal filosofia parte do princípio de igualdade de direitos para todos, respeitando as especificidades de cada um, sem nenhuma forma de discriminação, sendo dirigida a todos os sujeitos que dele necessitem, com características intelectuais, físicas, sensoriais, emocionais, sociais e econômicas particulares e, também, com dificuldade de aprendizagem. No entanto, para Sasaki (2006), não podemos confundir os termos deficiência com necessidades especiais, pois todos os alunos com deficiência apresentam necessidades especiais, mas nem todos os

alunos que apresentam necessidades especiais têm deficiência. A pessoa com necessidades especiais pode ser, por exemplo, um acidentado que, temporariamente, tem sua capacidade de locomoção reduzida, ou ainda, pode ser um com altas habilidades/superdotado que tem necessidades educacionais especiais.

O Brasil, seguindo o que foi estabelecido na conferência mundial sobre alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/ superdotação, durante as últimas décadas tem procurado promover políticas públicas voltadas para inclusão desses alunos. Como nos afirma Pietro (2006, p.35):

O planejamento e a implantação de políticas educacionais para atender a alunos com necessidades educacionais especiais requerem domínio conceitual sobre inclusão escolar e sobre as solicitações decorrentes de sua adoção enquanto princípio ético-político, bem como a clara definição dos princípios e diretrizes nos planos e programas elaborados, permitindo a (re) definição dos papéis da educação especial e do locus do atendimento desse alunado (Pietro, 2006, p.35).

Nesse sentido, as políticas públicas nacionais têm colocado, progressivamente, o direto de acesso e permanência de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação à escola, bem como ações de formação dos profissionais da educação, em decorrências do que foi estabelecido nas convenções e declarações internacionais, das quais o Brasil é signatário, sobre o direito das pessoas com deficiências, como a Declaração de Salamanca na Espanha em 1994, que marcou as políticas públicas de educação sobre o atendimento aos alunos com Necessidades Educacionais Especiais, que apresentem ou não deficiência.

Porém, em virtude dos movimentos mundiais atuais, inclusive no Brasil, que debatem as terminologias sobre as pessoas com deficiência, já se definiu tal termo como a nomenclatura, com a qual se devem ser chamados. Isso foi aprovado e adotado pela Assembleia Geral da ONU na Convenção Internacional para Proteção e Promoção dos Direitos e Dignidades das Pessoas com Deficiência, em 13 de dezembro de 2006 e ratificado no Brasil em 09 de julho de 2008, pelo Decreto Legislativo de nº 186 do Congresso Nacional (SASSAKI, 2009). A partir deste ponto, utilizaremos apenas o termo Pessoas com Deficiência, por entendemos, que esse termo é o preferido da maioria das pessoas com deficiência, e por está legalmente assegurado pelo decreto legislativo citado acima.

Por todo esse contexto desafiador, no próximo subtema discute-se sobre as políticas públicas para a Educação Inclusiva como políticas democráticas, do direito à cidadania e à Educação.

1.3- Políticas Públicas para a Educação Inclusiva

A inclusão das pessoas com deficiência constitui-se um desafio em vários aspectos, tendo-se em vista a complexidade envolvida na inclusão de tais pessoas no convívio social, principalmente no contexto escolar. A Educação Inclusiva tem como meta garantir o cumprimento dos direitos constitucionais de qualquer pessoa, principalmente as crianças e jovens com deficiência, em ter acesso à escola. Até porque, é papel da escola visar a construção da autonomia dos alunos para o exercício da cidadania, através de uma ação pedagógica organizada que atenda as diferenças entre eles, levando-os ao convívio e ao crescimento na diversidade sem nenhuma espécie de preconceito ou discriminação.

Nesse contexto, tanto internacionalmente como nacionalmente, se tem buscado desenvolver políticas públicas para garantir o direito das pessoas com deficiência à legítima participação na sociedade. Nossa legislação, no tocante à exigência da nova realidade, não pode se furtar do compromisso legal de conquista dos indivíduos com deficiência, a ter acesso a uma formação educacional. Destacamos a Lei nº 7853/89 que foi regulamentada com Decreto de nº 3.289/99, o qual em seu texto reafirma o direito das crianças com deficiência serem matriculadas nas escolas em todos os níveis, enfatizando a atuação complementar da Educação Especial ao ensino regular. O Estatuto da Criança e Adolescente- ECA reforça também o direito e a obrigação dos pais matricularem seus filhos com deficiência na rede de ensino regular garantido pela Lei de nº 8.069/90.

Parte-se do princípio de que qualquer constituição de sociedade deve ser embasada em uma filosofia que reconheça e valorize a diversidade, tendo como norte os direitos humanos que garantam a participação de todos na sociedade de forma ativa, independentemente de suas particularidades. Nesse sentido, há uma necessidade de hibridizar o discurso, no desenvolvimento de ações que modifiquem e orientem as formas de se pensar no ato de inclusão. A Convenção da Organização dos Estados Americanos (2001), afirma que:

(...) as pessoas portadoras de deficiências têm os mesmos direitos humanos e liberdade fundamentais que outras e que estes direitos, inclusive o direito de não ser

submetidas à discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano (MEC SEESP, 2008).

Todavia, buscar ações que garantam a inclusão escolar e permanência dos alunos com algum tipo de deficiência no ensino regular, é um dos grandes desafios que a educação enfrenta, devido ao paradigma enraizado da segregação que ainda é muito forte nas escolas, reforçando o desejo de um espaço especializado para o atendimento a esse público. O artigo 24, da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiências, assinado em Nova York, em 30 março de 2007, da qual o Brasil participou, foi promulgado no Brasil com o Decreto Legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008, diz que:

Os Estados partes reconhecem os direitos das pessoas com deficiência à educação. Para efetivar esse direito sem discriminação e com base na oportunidade, os estados partes assegurarão o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo da vida. (BRASIL MEC/SEESP, 2007, p.28).

Nessa perspectiva, o Brasil tem firmado suas políticas e práticas em Educação Inclusiva reforçando o direito à educação de qualidade, em que as pessoas com deficiência tenham acesso ao sistema de ensino regular, sendo organizado em uma pedagogia centrada nas características de cada aluno, eliminando as barreiras da exclusão escolar. Essas políticas e práticas estão pautadas nas propostas dos documentos da Declaração de Salamanca. Esta tem como objetivo estabelecer princípios políticos e práticas na área das necessidades educativas especiais, sendo que no Brasil, o termo educativo foi substituído pelo termo educacional. Por ser um termo mais abrangente que envolver o ensino regular e a Educação Inclusiva, dessa forma orienta para a existência de um sistema único, que seja capaz de promover uma Educação de igual valor para todos, em consonância com as políticas Públicas de Educação Nacional.

A Política Nacional de Educação Especial, que é uma ação política, cultural, social e pedagógica, foi criada para manter o direito de todos os alunos estarem juntos, no processo de ensino e aprendizagem, participando do processo educacional sem nenhuma espécie de discriminação. Nesse sentido, o Brasil tem buscado desenvolver ao longo dos anos, políticas públicas e leis que garantam a inclusão dos alunos com deficiência no processo de ensino.

Hoje, no Brasil, a principal lei da Educação Nacional, é a Lei de Diretrizes e Bases de nº 9394/1996, a qual estabelece que as pessoas com deficiência, sejam matriculadas preferencialmente na rede regular de ensino, mas quando houver a necessidade, deverão ter

apoio especializado para atender as suas peculiaridades. O atendimento se dará em classes, AEE, escolas ou serviços especializados, sempre em função das necessidades do aluno.

Nesse contexto, a organização na mobilidade da Educação Especial tem direcionado seus objetivos para o desenvolvimento de estratégias, que possibilitem a aproximação dos pressupostos teóricos e as práticas pedagógicas de cunho social educacional inclusivo, para os direitos de os alunos estarem integrados e garantidos no ambiente escolar. Nesse sentido, o Decreto de nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, regulamenta a lei de nº 7.853 de 24 de outubro de 1989, que dispõe sobre a política nacional para integração da pessoa portadora de deficiência e sobre o Plano Nacional de Educação Especial- PNEE, consolidando assim as normas de proteção e de outras providências. Já a resolução de nº. 2/2001, em seu texto estabelece diretrizes nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Essas diretrizes contribuíram para um avanço significativo na perspectiva da universalização e cuidado com a diversidade, na educação brasileira, com algumas recomendações: os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo à escola se preparar e se organizar para o atendimento especializado àqueles com necessidades especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade a todos.

A Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, com o Decreto de nº. 6571 de 17 de setembro de 2008, constitui o Atendimento Educacional Especializado- AEE, que é um dos serviços da educação inclusiva. Tal atendimento envolve a identificação, elaboração e organização de recursos pedagógicos de acessibilidade, possibilitando eliminar as barreiras que cercam o ambiente da educação, criando condições efetivas para o acesso e participação dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotados, que devem ser matriculados na rede pública de ensino regular, sendo função do AEE complementar e /ou suplementar a formação desses alunos, visando o seu pleno desenvolvimento na autonomia dentro e fora do ambiente escolar.

Nesse contexto, a política pública de inclusão tem por objetivo garantir o acesso e a permanência efetiva de todo aluno com deficiência nas redes de ensino regular, bem como a formação de professores, para o preparo de uma prática educativa de qualidade para lidar com a diversidade e a informação da Educação Especial prevista na legislação. Essa política de inclusão encontra-se pautada nos termos das leis que regem as políticas educacionais

brasileiras que foram construídas ou reformuladas nos modelos históricos, elaborados nos movimentos internacionais que inspiram uma educação de qualidade que garanta o direito a todo aluno de estar inserido no processo educacional inclusivo.

1.4- A Educação como Direito de Todos e os Movimentos Internacionais

O direito por uma educação de qualidade e acesso de todos a ela são frutos de lutas internacionais que orientam os movimentos nacionais para o reconhecimento, realização e universalização da dignidade de qualquer ser humano, independentemente de suas características. Essas lutas historicamente e socialmente vêm sendo constituídas como base do processo de constante planejamento e elaboração para o reconhecimento de direitos diante das transformações ocorridas nos diferentes contextos sociais, culturais e políticos, apoiadas em dispositivos legislativos e outras normas de caráter mais amplo, direcionadas aos direitos das pessoas com deficiência ou não.

Nesse contexto, a Educação tem trilhado caminhos na busca de ser entendida como um processo de mediação fundamental, tanto para o acesso ao legado histórico, quanto para a compreensão da cultura de cada indivíduo que é um dos alicerces para a mudança social. Sendo assim, a Educação é reconhecida como um dos direitos fundamentais para vida. A educação como direito para todos é parte importante do conjunto de direitos, inclusive do próprio direito à Educação.

A Educação como direito para todos aparece como uma necessidade capaz de direcionar os compromissos educacionais nacionais, com a formação do indivíduo de direitos e responsabilidades. Compreende-se que só ela poderá influenciar na construção sólida da democracia, como um processo de integralização das pessoas excluídas dos seus direitos constitucional e educacional.

Nesse contexto, a educação como direito para todos tem almejado a construção de concepções de práticas que se aliem às leis e diretrizes específicas para o processo de promoção e proteção em defesa da aplicação na vida do sujeito. A Educação tem direcionado seus objetivos para aplicação dessas leis na formação das crianças, dos jovens e dos adultos com deficiência, bem como para que estes participem efetivamente do processo social e democrático no exercício da cidadania, desenvolvendo práticas educativas que possibilitem promover os seus direitos e deveres diante da sociedade e do respeito aos direitos das outras

peessoas, compreendendo uma Educação Inclusiva pautada no respeito mútuo, nas diferenças e diferentes culturas, dentro de um processo democrático.

No entanto, não devemos esquecer que, historicamente, a sociedade tem sido furtada e marcada pelas contradições que se expressam nas violações dos direitos das pessoas com deficiência, as quais devido a tais violações acabam sendo excluídas do processo político, social, cultural e econômico, cooperando para a promoção da desigualdade, da discriminação e da pobreza. Uma vez que essas violações também estão presentes no espaço educacional, principalmente, quando se trata dos alunos com algum tipo de deficiência, as transgressões dos direitos têm que ser reconhecidas e esclarecidas, para que as pessoas furtadas de seus direitos possam se posicionar e exigir o direito de estarem integradas e incluídas, participando de forma autônoma nas decisões da sociedade.

A Educação Inclusiva tem a escola como espaço de inclusão para todos, em que os alunos vão construindo seus conhecimentos de acordo com suas peculiaridades e seus tempos, participando do processo de ensino e aprendizagem e se desenvolvendo como sujeito ativo no ato do aprender. Como nos afirma Mantoan (2010, p.09):

A escola das diferenças é a escola na perspectiva inclusiva, e sua pedagogia tem como mote questionar, colocar em dúvida, contrapor-se, discutir e reconstruir as práticas que, até então, têm mantido a exclusão por instituírem uma organização dos processos de ensino e de aprendizagem incontestáveis, impostos e firmados sobre a possibilidade de exclusão dos diferentes, à medida que estes são direcionados para ambientes educacionais à parte. (MANTOAN, 2010, p.09).

Sendo assim, repensar sobre a inclusão escolar é também pensar no sentido que está sendo atribuído à educação, pois, se faz necessária uma ressignificação no sistema educacional que garanta o direito à diferença nas escolas, visto que não basta garantir apenas nas legislações. A Declaração de Caracas (2002) propõe em seu texto:

Que é imprescindível uma cooperação mais ampla entre os organismos governamentais que atendem a problemática da deficiência e os movimentos associativos de pessoas com deficiências e suas famílias, para o fortalecimento ativo da sociedade civil que garanta uma participação direta dos beneficiários na elaboração das políticas e dos serviços a eles destinados (MEC SEESP, 2008).

Nesse contexto, os tratos internacionais têm direcionado suas políticas governamentais para os movimentos sociais e os obstáculos que impedem o exercício da cidadania e as lutas contra toda forma de discriminação das pessoas com deficiência, chamando a atenção da comunidade internacional a esse respeito. Na busca de combate à exclusão de qualquer ser

humano do ambiente social, a comunidade internacional vem fortemente fazendo crítica às práticas sociais historicamente implantadas pelos sistemas de todas as nações.

As lutas em defesa dos direitos das pessoas com deficiência e suas conquistas em leis que regulamentam o acesso dessas pessoas ao convívio social, político e cultural, surgiram como marco histórico tendo como ponto de partida a institucionalizações dos seus direitos. A Declaração das Pessoas Portadoras de Deficiências em cooperação com a ONU em 1975, em texto, declara que, tanto internacionalmente como nacionalmente, deverão adotar medidas que sirvam de base e referência em apoio aos direitos de todos independentemente de suas condições física, mental e intelectual.

Mas, é a partir dos anos noventa que emergem, em nível internacional, políticas de inclusão para todos. Tal década é marcada por movimentos pela inclusão no processo de ensino e social para as pessoas com deficiência ou não. Esses movimentos ganham força com a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien (1990), dando um novo olhar para as políticas públicas, quando em seu texto chama atenção para uma educação de qualidade, em que todos tenham acesso a ela, além de discutir os altos índices de crianças e jovens fora do sistema educacional. Ao mesmo tempo, tal conferência convoca a comunidade internacional para construção e implantação de políticas governamentais voltadas para universalização do acesso e permanência dos alunos nas escolas.

Os movimentos pela inclusão de todos em uma educação de qualidade ganha mais um reforço com a Conferência Mundial de Necessidades Educativas, realizada pela UNESCO em 1994. Essa conferência, em seu texto, procura aprofundar as discussões em torno da necessidade de práticas reflexivas acerca da escola e das barreiras da exclusão que impedem o acesso de todos os alunos em seus espaços. Nesse mesmo ano, o documento da Declaração de Salamanca propõe que as escolas comuns sejam um espaço para eliminação da discriminação das pessoas com deficiência, reafirmando assim que:

O princípio fundamental de ação é de que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos e zonas desfavorecidas ou marginalizadas (UNESCO, 1997, pp. 17-18).

Nesse paradigma da inclusão, as mudanças deverão ser promovidas de modo que todos sejam integrados no processo inclusivo escolar, respeitando as diferenças individuais dos alunos, impulsionando as políticas públicas para os diversos movimentos que repensavam o espaço educacional como um lugar que assegurasse as condições necessárias de acesso ao processo de aprendizagem de todos os alunos, de modo que a escola passasse a ser reconhecida como um espaço inclusivo em que as diferenças são respeitadas dentro da peculiaridade de cada sujeito.

Por isso, a importância dessas convenções internacionais para a constituição de uma sociedade que seja pautada numa filosofia que identifique e compreenda a diversidade, a qual constitui e caracteriza uma sociedade que busca garantir o acesso e a participação igualitária de todos na sua construção, independentemente das particularidades que são inatas de cada indivíduo, rompendo os paradigmas da exclusão.

Assim, a reconstrução de uma sociedade igualitária e que promova os direitos de todos os cidadãos à vida social, emerge como um novo paradigma da sociedade contemporânea em defesa das lutas contínuas que são travadas em debates e ações de grupos internacionais e que ao mesmo tempo exigem uma profunda análise do processo de construção social do conhecimento, dos processos históricos da construção dos direitos para que esse possa ser legitimado a todo ser humano de forma ampla. Em decorrência desses processos de humanização da sociedade em relação aos excluídos dela, principalmente as pessoas com deficiências, várias organizações internacionais através de ações e regulamentações tem buscado universalizar os movimentos em defesa da Educação Inclusiva com direito participativo de todos os cidadãos.

1.5- Os Principais Marcos Históricos que Contribuíram para o Atual Contexto da Educação Inclusiva

A Educação Inclusiva, como direito de todos, ganha força a partir dos movimentos políticos e sociais ocorridos principalmente a partir da década de 1990, como já citado anteriormente. Esses movimentos trouxeram um conjunto de reformas estruturais e educacionais desenvolvidas no país, inspiradas e promovidas em consonância com as organizações internacionais que criaram ações em prol de uma Educação Inclusiva e universal. Ressaltamos que os movimentos anteriores à década de 1990 também tiveram grande importância no cenário mundial em defesa dos direitos das pessoas com deficiências e

da Educação Inclusiva, contribuindo para chegarmos às políticas públicas da Educação Inclusiva como direitos garantidos em leis. Não são poucos os documentos de caráter internacional e nacional que garantem a participação e o direito de todos a uma educação inclusiva e igualitária que são assinados por vários países membros em conformidade com a ONU.

Em 1990, a Conferência Mundial de Educação para todos, realizada em Jomtien, teve como ação primordial restabelecer o acesso de todo cidadão à educação contribuindo dessa forma para plano de ação mundial, com o compromisso de atender as necessidades da educação básica que é um direito fundamental de todos em todas as idades. Mas um dos principais enfoques dessa declaração é o exposto em seu artigo 3º, sobre a universalização ao acesso à educação e a promoção da equidade em que o parágrafo 5, nos diz que:

As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo (MEC/SEESP, 2008).

Já em 1994, em Salamanca, na Espanha, foi realizada a Conferência Mundial sobre as Necessidades Educativas, representada por noventa e dois países e cinco organizações internacionais. Em seu texto, a Declaração de Salamanca assume e declara que todas as escolas de ensino regular devem assumir um contexto inclusivo com ações que combatam toda forma de discriminação e os alunos com deficiência devem ter acesso ao ensino regular. Pois, o desafio que confronta a escola inclusiva é no que diz respeito ao desenvolvimento de uma pedagogia centrada na criança e capaz de ser bem sucedida em educar todas as crianças, incluindo aquelas que possuam desvantagem severa (MEC/SEESP, 2015, p.3).

A Convenção de Guatemala, em 28 de maio de 1999, declara em seu texto que toda forma de discriminação contra pessoas com deficiências deve ser eliminada e prevê o favorecimento de sua integração na sociedade, com direitos iguais que são inerentes a todo ser humano. Nesse mesmo ano, em 9 de setembro, foi aprovada em Londres, a Carta para o terceiro Milênio, pela assembleia governativa de REHABILITATION Internacional com o objetivo de reforçar e chamar atenção da comunidade internacional, principalmente dos países membros para reafirmação dos compromissos e apoio ao publicado na Convenção das Nações Unidas sobre os direitos das pessoas com deficiências, com o objetivo que no “terceiro milênio a meta de todas as nações seja a de evoluírem para sociedades que protejam os direitos das pessoas com deficiências mediante o apoio na promoção e inclusão delas em

todos os aspectos da vida” (MEC/SEESP, 2008). Ainda nesse mesmo ano, em Washington, acontecia a Declaração de Washington, realizada entre os dias 21 a 25 de setembro pelos líderes do movimento de vida independente e dos direitos das pessoas com deficiência. Eles reafirmavam a filosofia global em que toda vida é única e tem um valor exclusivo para poder fazer suas próprias escolhas além do respeito aos direitos humanos e uma Educação Inclusiva e igualitária, que promova parcerias com universidades e instituições acadêmicas para incorporar os princípios de vida independente, criando maior acesso para os estudantes e, também cursos para os professores sobre Educação Inclusiva.

Nesse contexto, enfatizamos a importância do papel dos governantes na implantação e implementação de políticas e práticas inclusivas que deem acessos igualitários a todos em espaços sociais independentemente de suas limitações. Dessa forma, considera-se que a cidadania faz parte de um conjunto específico de direitos e obrigações de cada cidadão, que abrange desde os seus direitos individuais até os sociais, os quais devem ser concretizados pelo sufrágio universal¹ e implantado pelas políticas públicas de cada nação.

A sistematização e os debates mundiais sobre políticas públicas para pessoas com deficiência que foram construídas ao longo das últimas décadas do século XX e as atuais do século XXI, vem sendo fundamentais para a definição na conjuntura das políticas públicas que garantam a todos uma sociedade inclusiva em que as diferenças sejam respeitadas.

A Declaração de Madri de 2002, em texto, declara que é preciso aprovar uma legislação contra toda forma de discriminação, que remova todas as barreiras da exclusão que acabam gerando atos discriminatórios contra as pessoas com deficiências. Salientamos que essa declaração proclamou 2003 como ano Europeu das pessoas com deficiência. E quanto ao sistema educacional, esse deve assumir um dos principais papéis nesse processo de eliminação das barreiras de exclusão, ajudando a banir o medo, os mitos e as concepções falsas sobre os alunos com deficiência. Nesse mesmo ano, acontecia a Declaração de Caracas, como a primeira Conferência Ibero-Americana de Organizações não-governamentais

¹Sufrágio é um direito público subjetivo, ou seja, um direito próprio da condição de cidadão, que inclui tanto o poder de escolha dos representantes quanto a possibilidade de concorrer aos cargos públicos eletivos. Quanto ao voto, embora seja obrigatório para uma determinada faixa da população, representa uma verdadeira conquista política para o povo brasileiro. PAES, Janiere Portela Leite. Revista da EJE, n. 3, ano 3, 14 de maio de 2013> O sufrágio e o voto no Brasil: direito ou obrigação. Disponível em www.TSE.br/...<revistadaEJE>Artigos.

de pessoas com deficiência e suas famílias. Tal conferência resultou no compromisso de levar às pessoas com deficiência e a seus familiares um serviço de qualidade na Educação que garanta o acesso de todos sem nenhum tipo de barreira discriminatória, reconhecendo e aceitando a diversidade para convivência social.

Vale ressaltar que essa declaração proclamou, em seu texto, 2004 como o ano das pessoas com deficiências e de seus familiares, almejando a vigência efetiva e o cumprimento dos acordos estabelecidos na Convenção Interamericana para eliminação de todas as formas de discriminação. Do mesmo assunto se ocupa a Declaração de Sapporo também em 2004, com a participação de 109 países, que destacaram em suas discussões a plena participação dos sujeitos com deficiência e que essa participação começa na infância nas salas de aula e, que os governos em todo mundo devem erradicar a educação segregada e construir políticas de educação inclusiva.

Os estudos a respeito dessas políticas internacionais nos levam a compreender que os alunos com deficiências e demais alunos necessitam de uma educação que respeite as particularidades de cada criança, jovem e adulto, oferecendo possibilidades educacionais, e que a escola seja vista como um espaço que ofereça um ambiente inclusivo e acolhedor, onde todos possam conviver e aprender com as diferenças. Ou melhor, que as discussões promovidas nesses encontros internacionais não fiquem resguardados em um emaranhado de leis e documentos, mas que possam garantir e complementar as leis de cada nação, acabando com as barreiras da exclusão das pessoas com deficiências.

O Brasil, tem sido considerado um país signatário de documentos internacionais que definem em suas leis e programas o direito a inserção incondicional de pessoas com deficiência na sociedade no processo de inclusão, o qual entende a educação como processo fundamental para o desenvolvimento de práticas públicas que garantam os direitos das pessoas com deficiência e, ao mesmo, tempo favoreçam a integração social, cultural e econômica dessas pessoas através da tolerância e da cooperação internacional, pois nesses documentos se comprometeu em promover uma sociedade inclusiva, mais justa e democrática.

Sendo assim, o Brasil assumiu perante a comunidade internacional o compromisso de erradicar o analfabetismo em todas as regiões, seguindo os acordos estabelecidos na Declaração de Jamtien. Para atingir essas metas o Brasil tem criado mecanismos para

assegurar uma educação inclusiva apoiada em documentos legais, para a construção desse sistema educacional nas diferentes esferas públicas do país, sob a liderança das Nações Unidas que reconhecem à necessidade de garantir o direito de acesso à vida social, de certos grupos dela excluídos. As declarações intergovernamentais por sua vez apoiam os governos e a sociedade no desenvolvimento de políticas e práticas inclusivas.

O Decreto nº 3.956/2001 promulga a Convenção de Guatemala para eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência, garantindo os mesmos direitos humanos e liberdade inerentes a todo e qualquer ser humano. Na perspectiva de uma educação inclusiva, a Resolução CNE/CP nº 1/2002, estabelece que as Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores da educação básica, determina que as instituições de ensino superior devam organizar seus currículos e a formação de professores voltada para a diversidade, contemplando as especificidades dos alunos com deficiência.

A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação para todos, vem sendo constituída como um marco de referência para os novos paradigmas de uma educação voltada ao acesso de todos independente dos aspectos social, físico e mental. A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, estabelece em seu texto que a Educação é direito de todos e é dever do Estado oferecê-la em todas suas modalidades, bem como o Estatuto da Criança e do Adolescente também declara em seu texto que a Educação é um direito de todos, ressaltando ainda que a escola é um espaço público para a integração de todos os alunos estarem juntos, convivendo sem nenhuma espécie de barreira excludente. Ademais, essa lei reafirma a universalização da educação, entendendo que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos com deficiência, currículos, métodos, recursos e organizações que atendam as necessidades específicas de cada aluno com deficiência e que seja matriculado, preferencialmente, na rede regular de ensino.

A Convenção Internacional sobre Direitos das Pessoas com Deficiência em 2006, que foi aprovada pela Assembleia Geral de Organização das Nações Unidas, é considerada um instrumento na garantia dos direitos das pessoas com deficiência, uma vez que estabeleceu em seu texto deveres e ações do Estado para legitimação desses direitos. No Brasil sua publicação foi através do Decreto de nº 186/2008 sendo incorporado à legislação nacional como emenda.

Já o Decreto de nº 6.094/2007, instituiu as diretrizes do Plano de Metas com o compromisso de todos pela educação, propondo a colaboração com todas as esferas nacionais

(estados, municípios e Distrito Federal). Devido à rápida divulgação de programas relacionados à Educação Especial pelo mundo o governo brasileiro, por perceber que a Educação Inclusiva seja talvez a melhor forma preventiva da exclusão escolar, cria programas, experiências educativas de qualidade que respeitam as diferenças individuais e assegure a formação dos indivíduos, como: a sala de recursos multifuncional (SRM), Educação Inclusiva: direitos e diversidade, acessibilidade na educação superior, entre outros. Porém, em 2008, a Educação Inclusiva passa a ser também compreendida nos fundamentos da concepção dos direitos humanos, com estratégias políticas e promotoras de ações de uma educação de qualidade inserida nos aspectos culturais, sociais e pedagógicos, sendo oferecida desde a Educação Infantil até o nível superior, além de contemplar o conceito de Atendimento Educacional Especializado (AEE) que tem o objetivo de complementar e suplementar o ensino regular para o acesso dos alunos com deficiência. Este último foi aprovado somente com o Decreto nº 6,571/08.

Ressaltamos a importância desse atendimento, pois o mesmo engloba todos os tipos de deficiência. Salientamos também que o AEE é constituído de uma série de atividades pedagógicas e recursos, utilizados para complementar e auxiliar na formação e integração dos alunos com deficiência.

Nessa perspectiva, a escola vem se configurando numa visão de educação privilegiada para o acesso daqueles que sempre foram excluídos do seu espaço. Com as novas políticas e práticas educativas e o processo de democratização das escolas, com o sistema de universalização de acesso de todos, o processo de exclusão fica cada vez mais distante da nossa realidade, apesar de compreendermos que ainda há um grande caminho a ser percorrido para erradicação de todas as formas de exclusão e o reconhecimento efetivo da diversidade humana a partir da visão dos direitos.

Para Rodrigues (2006), a Educação Inclusiva não é e nem pode ser vista como um produto de beleza que visa encobrir uma educação excludente e nem “tão pouco” uma estratégia que visa à melhoria da escola. Mas, sim uma educação que se constitua na promoção da diversidade e na qualidade para todos os alunos. No entanto, a realidade da Educação Inclusiva no Brasil, é diferente do que é proposto e divulgado nas leis e programas, e ainda necessita alcançar um consenso entre a prática e a teoria.

Outro desafio, segundo Carvalho (2010), é considerar como resistência o desconhecimento da família, dos professores e dos próprios alunos que compõem o ensino regular para lidar com a inclusão dos alunos especiais no espaço escolar, e que essa resistência é como se fosse uma barreira que precisa ser removida para o sucesso e garantia da Educação Inclusiva. O novo sempre nos causa estranheza e a mudança por sua vez é um processo lento e sofrido, mas que precisa ser construído por todos.

Na perspectiva do trabalho com os alunos com deficiência em sala de aula, consideramos que há de se valorizar as políticas públicas voltadas para a formação de professores, bem como os recursos materiais, destinados ao trabalho destes com tais alunos, a fim de garantir de fato, o que vem sendo amplamente discutido e se materializado na legislação nacional e internacional acerca de tal tema. Nesse sentido, a nossa discussão abordará no capítulo seguinte, o viés da formação de professores e sua atuação na escola, no âmbito da Educação Inclusiva.

CAPÍTULO 2- A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A ESCOLA COMO ESPAÇO INCLUSIVO

2.1 – Reflexões Iniciais Sobre a Escola e o Processo de Inclusão.

As políticas públicas educacionais têm buscado através de suas diretrizes modificar as percepções e relações em todas as esferas dentro do atual contexto da educação, especialmente da Educação Inclusiva e da formação de professores atuantes na sala de aula do ensino regular, a partir das referências de autores como: Mantoan, Silva, Ropoli, Santos, Machado, Pietro. Compreende-se que não podemos pensar em uma Educação Inclusiva sem pensar na formação do professor e em uma prática educativa centrada nas novas informações, bem como na realidade de trabalhar em sala de aula com alunos com deficiência. O processo de inclusão de alunos com deficiência que visa uma educação de qualidade, com respaldo na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, deve-se pensar nos desafios de inclusão desses alunos em sala de aula com os professores buscando recursos que atendam suas reais necessidades. Para Mantoan (2006, p. 23):

Nosso sistema educacional, diante da democratização do ensino, tem vivido muitas dificuldades para equacionar uma relação complexa, que é a de garantir escola para todos, mas de qualidade. É inegável que a inclusão coloca ainda mais lenha na fogueira e que o problema escolar brasileiro é dos mais difíceis, diante do número de alunos que temos de atender, das diferenças regionais, do conservadorismo das escolas, entre outros fatores. (MANTOAN, 2006, p.23)

Nesse contexto, Ropoli, *et al.* (2010), discutem que a inclusão deve romper com os paradigmas do conservadorismo que cercam o ambiente escolar, visto que a escola se torna inclusiva quando ela própria reconhece as diferenças entre os alunos e busca através do processo educativo a integração de todos, bem como o uso de novas práticas pedagógicas. “Não é fácil e imediata a adoção dessas novas práticas, pois ela depende de mudanças que vão além da escola e da sala de aula” (ROPOLI, *et al.*, 2010, p.9).

Para que as transformações da escola aconteçam é necessário uma reestruturação na formação de professores e de suas práticas, que devem ser compatíveis com o que é discutido nos termos das políticas públicas de inclusão, para que possam reconhecer e aceitar a diversidade, superando os desafios de uma política de inclusão.

Porém, esses desafios não podem ser maiores que a vontade de mudança. Para Mantoan (2006, p.28), “se a inclusão for das razões fortes de mudanças, temos condições de romper com os modelos conservadores da escola comum brasileira e iniciar um processo

gradual, porém firme, de direcionamento de suas práticas para melhor qualidade de ensino para todos”.

A socialização de pessoas com deficiência na escola, pode e deve ser um benefício para seu desenvolvimento psíquico e emocional. A convivência com seus pares e não pares pode contribuir para sua aprendizagem e para o relacionamento social com outros indivíduos. Essa aprendizagem social favorece também o desenvolvimento social fora da escola. Dentro dessa linha de pensamento, Pietro (2006) considera que a educação inclusiva tem sido o melhor caminho para a valorização da diversidade, por se entender como ação benéfica da escolarização de todos os indivíduos, pelo respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem e pela construção de outras práticas pedagógicas, constituindo uma ruptura nos paradigmas instituídos na sociedade e no sistema de ensino.

Nessa mesma linha de pensamento, Mendes (2002, p.61), nos aponta a educação inclusiva como:

Uma proposta de aplicação prática ao campo da educação de um movimento mundial, denominado de inclusão social, o qual é proposto como um novo paradigma e implica a construção de um processo bilateral no qual as pessoas excluídas e a sociedade buscam, em parceria, efetivar a equiparação de oportunidades para todos. (MENDES, 2002, p.61)

Para Amaro (2006, p.39), “na lógica inclusiva, o aluno é valorizado em suas diferenças e nas formas com que estabelece as relações no contexto em que estão recursos diferenciados para sua construção”. Partindo-se desse pressuposto, compreendemos a escola como um espaço que deve estar aberto à inclusão, em que todos os alunos sejam incluídos e, a igualdade respeitada como um valor dentro da sociedade através de uma postura renovada da escola, que tem a tarefa de mudar e encontrar soluções próprias para seus problemas. Isso exige um esforço de todos os envolvidos com a escola para que ela atenda as mudanças necessárias. Como descrevem Stainback e Stainback (2007, p.49),

As pessoas preocupadas com o ensino exigem reformas, reestruturação e renovação das escolas. Os alunos, os pais e professores e os diretores que estão ativamente envolvidos no trabalho cotidiano de incluir alunos com deficiências importantes representam uma força cultural poderosa para renovação da escola. (STAINBACK e STAINBACK, 2007, p.49)

Ainda, os mesmos autores nos apontam o significado de uma escola inclusiva,

É aquela que educa todos os alunos em salas de aula regulares. Educar todos os alunos em salas de aula regulares significa que todo aluno recebe educação e frequenta aulas regulares. Também significa que todos os alunos recebem oportunidades educacionais adequadas, que são desafiadoras, porém ajustadas às suas habilidades e necessidades; recebem todo o apoio e ajuda de que eles ou seus professores possam, da mesma forma, necessitar para alcançar sucesso nas

principais atividades. Mas uma escola inclusiva vai além disso. Ela é um lugar do qual todos fazem parte,, em que todos são aceitos, onde todos ajudam e são ajudados por seus colegas e por outros membros da comunidade escolar, para que suas necessidades educacionais sejam satisfeitas. (STAINBACK e STAINBACK, 2007, p.7)

A escola é um espaço da construção do conhecimento e, como espaço do conhecimento, as pessoas com necessidades educacionais especiais também devem fazer parte desse espaço, por compreender-se que a educação é uma questão de direitos humanos, portanto, um direito de todos e, que a escola tem obrigação de modificar seu funcionamento em função da necessidade dos alunos com deficiência. Contudo, é por meio das orientações e discussões que se faz necessário refletimos sobre a formação de professores, tendo como foco a educação inclusiva, que se passa a discutir.

2.2- A Formação de Professores e a Educação Inclusiva

O processo de inclusão traz muitas possibilidades e, por isso ele é desafiador, tanto para os professores como para os alunos. “A contemporaneidade convive com a luta e o reconhecimento pela igualdade de direitos, princípio fundamental da sociedade inclusiva, e o preconceito historicamente constituído que desconsidera a diversidade como característica primeira do homem” (RAPOSO; MÓL, 2010, p.289). Diante desses desafios da inclusão dos alunos com deficiência, torna-se necessário discutirmos o papel social das políticas públicas educacionais direcionadas à formação de professores, mediante o cenário de mudança da educação e, particularmente, a inclusão de alunos com deficiência no ambiente escolar.

Muito se discute sobre a necessidade da inclusão das pessoas com deficiência no espaço escolar, mas pouco se tem discutido sobre o preparo dos professores como formador desses alunos. A inclusão das pessoas com deficiência na escola é uma grande conquista, contudo o acesso dessas pessoas sem adequações nos currículos escolares e na formação do professor incorre na exclusão escolar de quem deveria ser incluído.

Para Pietro (2006, p.57):

A formação continuada do professor deve ser um compromisso dos sistemas de ensino comprometidos com a qualidade do ensino que, nessa perspectiva, devem assegurar que sejam aptos a elaborar e a implantar novas propostas e práticas de ensino para responder às características de seus alunos, incluindo aquelas evidenciadas pelos alunos com necessidades especiais. (PIETRO, 2006, p.57)

Nesse sentido, Stainback e Stainback (2007) discutem a inclusão como um desafio de se entender cada vez mais ao ambiente escolar como um espaço inclusivo, o que não significa que a inserção de alunos com deficiência em sala de aula do ensino regular se dê sem uma política de apoio e orientação tanto para os professores como para os alunos. Em outras palavras, os professores do ensino regular necessitam de formação, de instrução, de técnicas e de materiais pedagógicos especializados à diversidade da sala de aula. Pois, todo esse apoio aos professores, bem como aos alunos deve ser inserido em todo o espaço escolar. Mas não de forma periférica e sim central e ampla, contribuindo dessa forma para o ensino inclusivo atingindo todos os alunos e professores em geral.

Pietro (2006) e Lima (2006), em seus estudos sobre a formação de profissionais da educação, fazem uma reflexão quanto ao atendimento aos alunos com deficiência, questionando se deveriam especializar apenas alguns professores para o atendimento a esses alunos ou se capacitar todos os profissionais da educação, visto que, o conhecimento sobre alunos com deficiência, não pode se restringir apenas ao domínio dos professores especialistas em educação inclusiva, mas sim, a um número significativo dos profissionais da educação, onde o ideal seria todos, considerando-se que a presença de alunos com deficiência é cada vez maior em classe comum e visto que ainda há muitos professores com pouco ou nenhum conhecimento teórico e prático a respeito desse assunto.

Nesse sentido, Lima (2006) discute que as dificuldades encontradas na formação dos profissionais da educação é a falta de integração que ocorre entre a teoria e a prática, ou seja, a separação entre o que se vê na literatura discutida nos cursos de formação e as experiências do conhecimento que se trabalha em sala de aula. No entanto, as experiências com alunos com necessidades especiais ou a interação com esses alunos não garantem o processo de inclusão, mas podem favorecer a eliminação de alguns pré-conceitos.

A escola é um espaço em que os professores podem encontrar alternativas para aperfeiçoar suas práticas pedagógicas e a possibilidade de vivenciar o exercício reflexivo, desde que pautada em políticas de apoio a essa prática. Ademais, a prática exercida no ambiente escolar pode facilitar a pesquisa que dela pode emergir. “É neste contexto que surgem as metodologias ativas de aprendizagem. Elas requerem uma mudança de atitude do docente” (ROPOLI, *et al.*, 2010, p.39). O professor pode fazer do seu trabalho em sala um

espaço de transformação enquanto sujeito que não reproduz apenas, mas que produz seu conhecimento através de uma reflexão crítica.

Ainda segundo Ropoli, *et al.* (2010), na atualidade é exigido do professor que ele seja o protagonista do processo de ensino e aprendizagem contribuindo para a construção de espaço mais democrático inclusivo, tornando-se inovador e agregando valor educativo aos conteúdos da formação. A formação de professores está intrinsecamente associada ao campo da pesquisa, abrangendo o desenvolvimento reflexivo crítico da sua prática docente tomando consciência das dimensões e questões anteriormente ignoradas, fortalecendo as concepções de formação dos professores e o atendimento às demandas sociais.

Por fim, vale ressaltar que o professor não pode ser o único responsável pela educação dos alunos com deficiência, porém é uma peça fundamental em sala de aula para o processo educativo direcionado a esses alunos, contribuindo para o sucesso da inclusão. Portanto, a política de formação e o apoio contínuo aos professores no seu trabalho em sala de aula devem fortalecer a prática pedagógica dando condições para uma educação coerente com o processo de inclusão.

E seguindo esse viés da formação de professores para educação inclusiva, o tópico em sequência tem o objetivo de evidenciar o ensino de Química na perspectiva da Educação Inclusiva, para o trabalho com alunos com deficiência incluídos em sala de aula regular.

2.3- O Ensino de Química Diante da Educação Inclusiva

No ensino de Química são muitas as dificuldades enfrentadas por alunos e professores na superação dos obstáculos existentes no processo de ensino e aprendizagem e, na atualidade, essas dificuldades têm sido maiores, com a inclusão de alunos com deficiência nas salas de aula regulares. Mediante esse processo de inclusão se faz necessário aproximar o professor de Química dos debates a respeito da inclusão desses alunos em suas aulas.

Autores como Regiani e Mól (2013), Mariano e Regiane (2015), Vilela-Ribeiro e Benite (2010) e Silva e Damasceno (2015) têm produzido em suas pesquisas discussões e reflexões em torno da necessidade de materiais adaptados para disciplina Química e para formação de professores dentro do contexto da Educação Inclusiva.

Partindo-se desse princípio, o ensino de Química precisa sustentar-se em novas bases teóricas que insiram mudanças nos fundamentos do ensino na perspectiva da educação inclusiva, buscando alternativas que deem suporte aos objetivos que norteiam as mudanças necessárias. Silva e Damasceno (2015, p. 22), apontam para a necessidade de cursos de formação de professores, nesse caso na área de Química,

Um passo que certamente contribuiria para a permanência dos alunos com deficiência nas escolas, seria, ainda nos cursos de formação de professores, a oferta de disciplinas que objetivassem a produção de práticas metodológicas, construção ou adaptação de materiais didáticos para alunos com deficiência, bem como práticas de vivência em salas de aula inclusivas nas ementas das disciplinas de estágios supervisionados. (SILVA e DAMASCENO, 2015, p. 22)

Nesse contexto, Zanon e Maldaner (2010) fazem uma reflexão voltada para os desafios que a grande maioria dos professores está vivenciando: incluir os excluídos do processo educativo, tendo que lidar com as diferenças e suas incertezas. Por isso, a necessidade de continuar investindo em esforços e ações que contribuam para mudanças nos currículos e na prática formativa dos professores de Química, na perspectiva de formatar a atual educação para um espaço mais democrático, onde se discutam as relações do ensino de Química com situações socialmente mais relevantes, no sentido de possibilitar o acesso ao conhecimento, promovendo o desenvolvimento dos diferentes grupos sociais.

A preocupação em discutir o conhecimento químico, que contribua para sanar ou amenizar as dificuldades encontradas pelos alunos no processo de ensino e aprendizagem se apresenta como um desafio ao professor. Desafio esse que se torna maior quando falamos da aprendizagem de alunos com deficiência. Outro desafio a ser considerado pelo professor de Química é a “escassez” de literatura didática e cursos de formação voltados para o ensino de Química na perspectiva da Educação Inclusiva.

Os alunos com deficiência necessitam de professores com entendimento sobre o processo inclusivo e o professor, por sua vez, deve entender que seu objetivo não deve ser apenas o de ensinar conteúdo da Química, mas também realizar adaptações nos materiais de apoio pedagógico, com objetivo de auxiliar tais alunos com deficiência no entendimento do conhecimento científico, valorizando o aprendizado peculiar e característico de cada indivíduo a ponto de inclui-lo na educação, fornecendo uma nova perspectiva de vida.

Oliveira e Santos (2013) fazem uma reflexão a respeito da formação dos professores de Química nas universidades, ou seja, se essa formação nos centros universitários está contribuindo para esses professores atuarem em sala de aula com alunos com deficiência, visto que há uma necessidade das instituições reorganizarem seus currículos em prol de uma prática pedagógica e que essa prática auxilie os professores a lidarem com os desafios que enfrentam na atual realidade da diversidade inclusiva no ensino de Química.

Embora a formação de professores tenha melhorado com os debates de inclusão nos currículos das universidades, muito ainda tem que ser feito para romper as dificuldades e os desafios que professores têm em trabalhar os alunos com algum tipo de deficiência. A inclusão implica em mudanças na prática educacional, com a construção que só pode ser concretizada dentro de um contexto democrático educacional, elaborado e planejado com políticas públicas educacionais que fortaleçam o processo inclusivo no ambiente escolar.

Sendo assim, ressalta-se a importância que os professores exercem no processo inclusivo dos alunos com deficiência, pois por mais que estes não possuam experiência com Educação Inclusiva, na medida em que se propõem a enfrentar os desafios e vivenciar o processo de inclusão na sala de aula, estará se beneficiando de uma educação para a diversidade, contribuindo para que o ensino em sala de aula torne-se de fato um espaço inclusivo, acolhedor e menos excludente.

As metodologias diferenciadas podem ser acrescentadas no ensino de Química, podendo interferir diretamente na prática em sala de aula, pois “é preciso ter claro que ensinar para cidadania significa adotar uma nova maneira de encarar a educação, diferentemente do que se tem feito atualmente no Ensino Médio de Química” (SANTOS; SCHNETZLER, 2010, p.135).

Há vários métodos de ensino que podem ser trabalhados na perspectiva inclusiva, sendo que estes métodos de ensino utilizados pelo professor devem ser adaptados às características dos alunos, em especial, alunos com deficiência, acompanhadas de recursos didáticos e sugestões de metodologias que devem promover respostas pedagógicas adequadas às características de cada um, como as Tecnologias Assistivas (TA) que “é uma área do conhecimento e de atuação que desenvolve serviços, recursos e estratégias que auxiliam na resolução de dificuldades funcionais das pessoas com deficiência na realização de suas

tarefas” (SARTORETTO e BERSCH, 2010, p.8), entendendo assim, cada indivíduo aprende os conhecimentos desenvolvidos e aplicados no espaço escolar.

Viveiro e Camargo (2006) consideram que, em se tratando de ensino de ciências e inclusão, o diálogo deve sempre estar presente dentro e fora de sala de aula, com base nas Diretrizes Operacionais da Educação Inclusiva, instituídas pelo CNE/MEC, acompanhado pelo Projeto Político Pedagógico institucionalizado no ambiente escolar.

Santos e Schnetzler (2010) apontam para um novo modelo de educação para cidadania, que possibilite mudanças significativas no atual paradigma do ensino, propondo novas metodologias e organização tanto no processo de ensino e aprendizagem, como nos métodos de avaliação, criando condições em sala de aula para que os alunos apresentem um bom desempenho.

A educação para cidadania deve ser uma educação pautada nos valores éticos e morais inseridos na consciência humana, pois, como afirmam Santos e Schnetzler (2010, p. 138):

Acreditamos que nós, professores de Química, temos um papel fundamental e que, por meio da adoção desse novo paradigma, precisamos auxiliar na construção da sociedade democrática, em que a Química esteja a serviço do homem e não da dominação imposta pelos sistemas econômicos e político. Sendo assim, é necessário que não tenhamos a resistência de transformar a Química da sala de aula em um instrumento de conscientização, com o qual trabalhamos não só os conceitos químicos fundamentais para nossa existência, mas também os aspectos éticos, morais, sociais, econômicos ambientais a eles relacionados. (SANTOS e SCHNETZLER, 2010, p. 138)

Nesse contexto, formação dos professores de Química (como nas demais áreas) deve ser uma formação para prática cidadã sem resistência de experimentar e vivenciar os novos paradigmas da atual Educação no âmbito da cidadania, para que tudo que diz respeito às novas metodologias de ensino possam ser aplicadas e aproveitadas em benefício dos alunos, além de saber lidar com a diversidade existente entre eles.

Segundo Viveiro e Camargo (2006), o professor deve assumir uma postura de responsabilidade com objetivos, estratégias e condições, que almejem um ensino de qualidade para todos. O Ensino de Química articulado às estratégias educacionais desenvolvidas em prol da formação dos alunos com deficiência deve ser capaz de estimular os conhecimentos produzidos pela inclusão escolar, em processo de socialização entre o ensino de Química, o

professor e o aluno, representando as inovações e impulsionando a dinâmica do desenvolvimento social. Nesse sentido, a formação dos professores de Química atuantes no ensino regular deve ser visto como uma ferramenta social e fundamental em que possibilite aos professores uma maior compreensão da realidade atual, bem como de suas capacidades pessoais de interferir nos desafios da inclusão e promover mudanças significativas nas soluções dos problemas vivenciados no processo de inclusão que esteja centrado na aprendizagem dos alunos com deficiência.

O ensino de Química para o desenvolvimento social e inclusivo está diretamente relacionado à produção do conhecimento capaz de formar alunos mais questionadores e conscientes de seu papel na sociedade. São paradigmas que envolvem os conflitos pessoais e a reorganização das ideias e conceitos, mas também se configura como estratégias em que o conhecimento passa a encaminhar as ações voltadas para melhorar as condições sociais dos alunos em sociedade, considerando as especificidades de cada sujeito garantindo a qualidade de ensino para todos e não somente para aqueles que apresentam dificuldades mais evidentes.

Nessa perspectiva, o subtema a seguir apresenta alguns trabalhos divulgados nas principais revistas educativas e eventos do país sobre a pesquisa em torno do ensino de Ciências na perspectiva da Educação Inclusiva.

2.4 A Pesquisa em Ensino de Ciências na Perspectiva da Educação Inclusiva

Na pesquisa em ensino de Ciências tem-se demonstrado que nas últimas décadas há um avanço significativo de trabalhos sobre a relação entre professores e alunos com deficiência. A maior parte dos estudos refere-se à adaptação de materiais didáticos para se trabalhar com alunos com surdez ou com deficiência visual, como por exemplo, o artigo de Oliveira e Benite (2015), que discute sobre a relação entre intérprete de libras e o professor, pautada na atual Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Por outro lado, esses trabalhos têm preocupação em evidenciar a prática de sala de aula dos professores de Ciências chamando atenção da comunidade científica.

Nos dias atuais, os professores do ensino Ciências têm diante de si o desafio de encontrar soluções que respondam às questões: com o que ensinar? Como ensinar? Bem como, criar estratégias sobre o acesso e permanência dos alunos com deficiência nas aulas de química, mas também compreenderem que há uma carência de políticas públicas educacionais

de formação, para que possam adotar ações nessa direção, promovendo as mudanças organizacionais e metodológicas que contribuam para a valorização e inclusão desses alunos respeitando as suas diferenças.

A utilização de metodologias que possibilitem refletir sobre os problemas e buscar as possíveis soluções ainda é incipiente, o que solicita mais pesquisas a respeito da temática para ter uma maior clareza da inclusão dos alunos com deficiência nas aulas de Química. O ensino de Química possibilita compreender a vida e o mundo, sendo necessário que haja mais pesquisas e trabalhos sobre a interação entre alunos com deficiência e os professores. Viveiro e Bego (2015) em seu livro “O ensino de ciências no contexto da Educação Inclusiva: diferentes matizes e o mesmo desafio”, buscam tratar a inclusão escolar a partir de diferentes focos, em especial ao ensino de Física e Química em uma abordagem a respeito da formação dos professores e alunos com deficiência e Necessidades Educacionais Especiais.

Com a intenção de corroborar com os autores sobre a inclusão e as diferentes relações que cercam o ambiente escolar e o conhecimento científico, abordaremos alguns trabalhos dos últimos seis anos (entre 2010 a 2015) relacionados aos professores com alunos com deficiência no ensino de Ciências e as mudanças nos dias atuais. Portanto, acredita-se que o ensino de Ciências, como qualquer outro, pode ser ministrado dentro do contexto inclusivo de forma dinâmica, com uma metodologia diferenciada.

A inclusão de alunos com deficiência que estão presentes nas salas de aulas do ensino regular deveria ser mais pesquisada, apesar de que nos últimos cinco anos percebe-se um aumento significativo nas publicações de revistas e periódicos a essas temáticas que serão especificadas mais adiante, uma vez que o processo de aprendizagem de conceitos e formação desses alunos passa especificamente pela formação dos professores para o ensino com alunos com deficiência, promovido pelas políticas públicas educacionais para esse fim.

Assim, Para enriquecer esse texto, pontuaremos algumas contribuições descritas em publicações que apresentam em suas pesquisas, estratégias dos professores de Ciências para incluir alunos com deficiência.

Como indicadores desses estudos científicos nessa temática, apontaremos alguns trabalhos publicados nas principais revistas de pesquisa em ensino de ciências de 2010 a 2015, a respeito da relação de professores de Química e a Educação Inclusiva. Para melhor

visualização, os artigos pesquisados foram classificadas no quadro 1, de acordo com a revista em que foi publicado.

Quadro 1: Classificação dos artigos encontrados nas revistas.

Revistas	Título/ano	NEE	Foco	Autor (es)
IENCI	Redes sociais como espaço de interações discursivas sobre formação de professores de Ciências para a educação inclusiva (2012).	Geral	Formação de professores	Pereira e Benite
	A importância da tutoria no ensino de Ciências naturais com alunos especiais (2015).	Deficiência Intelectual	Formação de professor e método de ensino	Costa <i>et al.</i>
RBPEC	A relação entre intérprete de libras e o professor: implicações para o ensino de ciências (2015).	Pessoa com Surdez (PS)	Pesquisa	Oliveira e Benite
Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências	Educação Inclusiva e a formação de professores de Ciências: o papel das Universidades Federais na capacitação dos futuros educadores (2012)	Geral	Formação de professores	Oliveira <i>et al.</i>
Química Nova Escola	A Educação Inclusiva na formação de professores no ensino de Química: a deficiência visual em debate (2013).	Deficiência visual	Formação de professores e método de ensino	Gonçalves <i>et al.</i>
	O diário virtual coletivo: um recurso para investigação dos saberes docentes mobilizados na formação de professores de Química de deficientes visuais (2014).	Deficiência visual	Pesquisa	Benite <i>et al.</i>
	Terminologias químicas em libras: a utilização de sinais na aprendizagem de alunos surdos (2011).	Pessoa com Surdez (PS)	Material didático	Souza e Silveira

	Aula de Química e surdez: sobre interações pedagógicas medidas pela visão (2011).	Pessoa com Surdez (PS)	Pesquisa	Pereira, Benite C. e Benite A.
REDEQUIM	A Química no contexto da Educação Especial: o professor, o ensino e a deficiência visual (2015)	Deficiência visual	Pesquisa	Silva e Damascena
EENCI	Ensino de Química inclusiva: tabela periódica adaptada a deficiente visual (2013).	Deficiência visual	Material didático	Oliveira <i>et al.</i>

A pesquisa nas principais revistas em ensino de Ciências do país sobre a temática analisada deixa em evidência que a maioria dos trabalhos está voltada para o foco na deficiência visual ou da surdez. Entende-se que essas deficiências são mais difundidas nas políticas educacionais, provavelmente por estarem entre as três deficiências com mais incidência na população brasileira, consequentemente, acabam chamando o interesse dos pesquisadores para esse campo. No entanto, ressalta-se que as pesquisas ou estudos não podem se restringir a essa ou aquela deficiência, por compreendermos que a educação é um campo vasto da diversidade, principalmente nas salas de aulas do ensino regular. Sendo assim, a pesquisa com foco na inclusão de alunos com deficiência deve não só favorecer a um tipo de necessidade especial, mas também promover pesquisa na área de políticas públicas educacionais, voltada para formação de professores atuantes na sala de aula do ensino regular para trabalhar com todo público alvo da Educação Inclusiva. Com isso, não pretendemos dizer que as pesquisas devam tratar ao mesmo tempo de todas as deficiências, até porque poderiam correr o risco de caírem na superficialidade, ademais cada deficiência tem suas especificidades, mas chamamos a atenção para a carência de pesquisas em outras deficiências, como por exemplo, deficiência intelectual, deficiência múltipla e deficiência física.

Os trabalhos citados acima chamam atenção para formação continuada dos professores de química no campo da educação inclusiva. Tais trabalhos apontam para necessidade de políticas educacionais que direcionem esses profissionais nos conflitos e desafios de se trabalhar com alunos que apresentam algum tipo de deficiência no contexto da sala de aula. Assim, oportunizar espaços coletivos de socialização aos professores de Química, para que se apropriem construções metodológicas investigativas, exercendo a função de professor que atenda às suas necessidades e as dos alunos com deficiência, estabelecendo uma prática

educativa comprometida com o direito e o respeito à particularidade de cada aluno em sala de aula.

Outro postulado da pesquisa em Educação Inclusiva, na área do ensino de Química, são os anais do Encontro Nacionais de Química (ENEQ). A cada encontro bienal é constatado um número significativo de artigos nessa temática. Nas produções científicas pesquisadas nos últimos três, foram encontrados 23 trabalhos em 2010, 36 trabalhos em 2012 e 42 trabalhos em 2014. Pôde-se verificar que houve um acréscimo de trabalhos entre os três últimos ENEQ com relação aos trabalhos apresentados na temática do ensino de Química e a relação com a Educação Inclusiva. Não podemos deixar de ressaltar a importância desses eventos que contribuem para o processo de construção de um novo paradigma da educação e a consolidação da inclusão escolar. Para Viveiro e Bego (2015, p.15):

Dentre as ações que precisam ser levadas a cabo com maior frequência está a realização de eventos acadêmico-científicos específicos que busquem discutir e refletir sobre a problemática da educação escolar na perspectiva inclusiva. Outro passo importante consiste em buscar mecanismos de socialização dos avanços, desafios e perspectivas resultantes desses eventos de modo a gerar ações que possam impactar sobre as práticas educativas realizadas nas diversas unidades escolares distribuídas em todo o país. (VIVEIRO e BEGO, 2015, p.15)

Nesse contexto, destacamos que a pesquisa no ensino de Química com relação à educação inclusiva tem contribuído para a produção de materiais didáticos. Nesse sentido, a pesquisa em ensino de Química tem causado impacto diretamente nas mudanças no processo de ensino e aprendizagem, de forma que os professores de Química adquiram uma nova visão do seu papel na sala de aula frente aos desafios de se trabalhar com a diversidade da Educação Inclusiva. Para Vilela-Ribeiro e Benite (2002), há uma necessidade de formar professores de Ciências no contexto da Educação Inclusiva, mas também a necessidade de promover discussões de como e de que forma seria essa formação dos professores para inclusão.

Embora as discussões sobre a interface entre o Ensino de Ciências e a Educação Inclusiva no Brasil ainda estejam em fase de desenvolvimento, os trabalhos sobre essa temática têm ganhado espaço na área do ensino de Química, principalmente nos eventos nacionais como, por exemplo, o ENEQ, em que encontramos alguns trabalhos que dão visibilidade, voz e vez a essa temática, como o trabalho de Reis e Silva (2011) que discute as concepções dos professores de Ciências na perspectiva da inclusão de alunos com deficiência. O trabalho de Machado, Siqueira e Oliveira (2015), aponta para a pesquisa na formação de professores de Ciência e Educação Inclusiva. O trabalho de Santos *et al.* (2014) que apresenta

algumas reflexões sobre a formação de professores de Química na disciplina do uso de Libras. Esses trabalhos têm contribuído para a comunidade de pesquisadores que se interessam por essa temática do conhecimento, bem como, relacionam-se também com outras áreas do conhecimento. Para Viveiro e Bego (2015), as reflexões e as construções contribuem de forma significativa para que os professores saiam da sua zona de conforto e passem a serem sujeitos ativos e criadores, responsáveis pela busca de respostas e de novas ações educacionais diante dos desafios na prática com alunos com deficiência na aprendizagem escolar.

A seguir, discutiremos aspectos teóricos metodológicos que nortearam o caminho da construção e análise dos dados dessa pesquisa.

CAPÍTULO 3– ASPECTOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, descrevemos sucintamente toda a trajetória dos aspectos teóricos metodológicos percorridos para atingimos os objetivos propostos na pesquisa, bem como os procedimentos utilizados para responder os questionamentos levantados durante a pesquisa. Tendo em conta tais aspectos teóricos metodológicos, apresentaremos o entendimento sobre Análise Textual Discursiva discutida por Moraes e Galiuzzi (2011) e suas características, a técnica de grupo focal e sua relação com análise dos dados, a natureza da pesquisa e seus objetivos, os sujeitos da pesquisa e por fim, os procedimentos de obtenção, tratamento e análise dos dados. Procurando dessa forma, apresentar as teorias e métodos que empregamos para fundamentação da nossa pesquisa sobre os desafios dos professores de Química na inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Química.

3.1- Análise Textual Discursiva- ATD

A Análise Textual Discursiva, discutida por Moraes e Galiuzzi (2011), insere-se na pesquisa de natureza qualitativa, consistindo na aplicação de um conjunto de procedimentos metodológicos ao fenômeno investigado, partindo-se da interpretação e da explicação com a finalidade de produzir novas compreensões sobre os fenômenos. Trata-se de um movimento de caráter hermenêutico, inserindo-se entre os extremos representados pela análise de conteúdo e análise do discurso.

A análise de conteúdo elabora uma compreensão centrada no conteúdo expreso no texto, apoiando-se na concepção de que a linguagem pode ser transparente. Trabalha, qualitativa e quantitativamente, na materialidade linguística através das condições empíricas do texto, estabelecendo categorias para sua interpretação que não fazem relação para além do seu conteúdo. Na análise de conteúdo, considera-se que há um conhecimento “escondido”, intrínseco aos dados, que o pesquisador busca desvendar e desvelar. A análise do discurso, por sua vez, considera que os sentidos da linguagem nunca são transparentes, são opacos. Trabalha, qualitativamente, com o corpus do arquivo empírico, buscando os efeitos de sentidos relacionados ao discurso, estabelecendo relações para além do conteúdo expreso no texto. Ambas, porém, em conjunto com a Análise Textual Discursiva, são metodologias de análise, todas pertencentes à análise textual, podendo emergir diferentes características as quais podem ser concretizadas em diferentes graus ou intensidades que são reconstruídas a

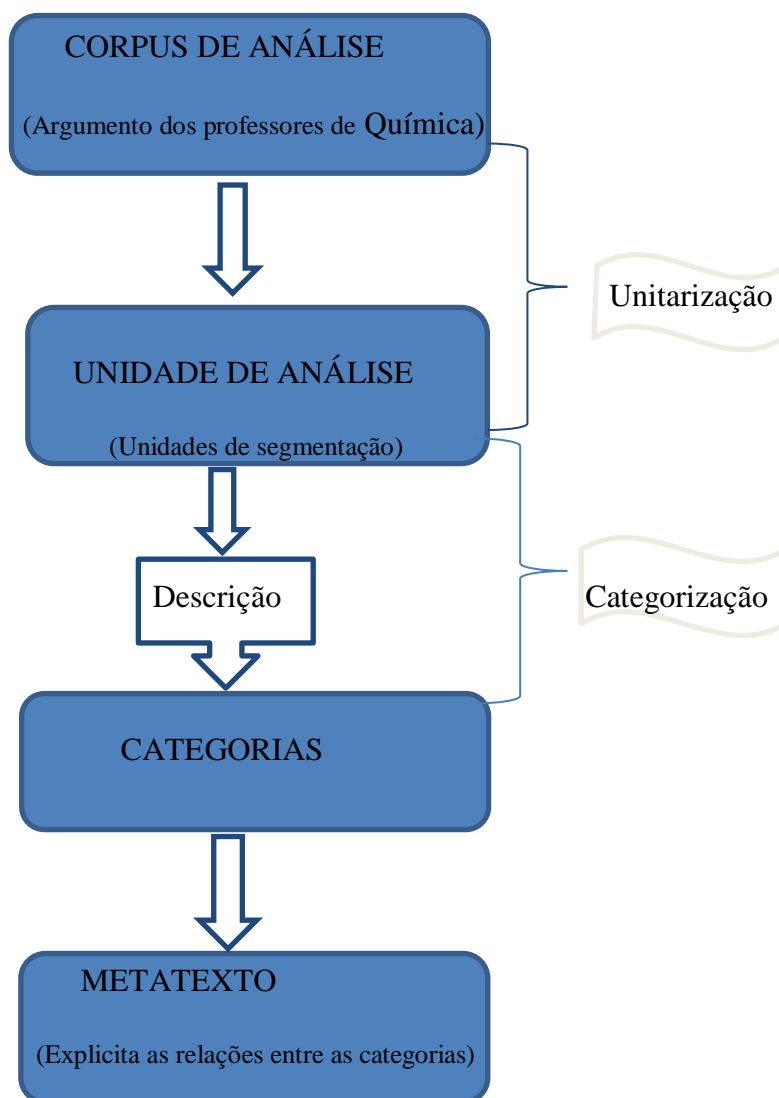
cada trabalho. Essa metodologia se insere perfeitamente no foco da nossa pesquisa, uma vez que seu objetivo é levar a novas compreensões dos fenômenos investigados.

Segundo Moraes e Galiuzzi (2011), a Análise Textual Discursiva, seja na análise de textos já existentes ou que ainda estão sendo construídos a partir de observações e entrevistas, elabora uma compreensão dos fenômenos investigados através de uma análise rigorosa e criteriosa de textos, para reconstruí-los. É esse processo de desconstrução e reconstrução de textos que resulta em metatextos que caracteriza a Análise Textual Discursiva. Tal análise é desenvolvida em torno de três focos, que são denominados como: desmontagem, estabelecimento de relações e o captando o novo emergente.

Segundo Moraes (2003, p.191), os três focos se caracterizam como um ciclo, constituindo-se nos principais elementos da análise:

1. Desmontagem dos textos: também denominado de processo de unitarização, implica examinar os materiais em seus detalhes, fragmentando-os no sentido de atingir unidades constituintes, enunciados referentes aos fenômenos estudados.
2. Estabelecimento de relações: processo denominado de categorização, implicando construir relações entre as unidades de base, combinando-as e classificando-as no sentido de compreender como esses elementos unitários podem ser reunidos na formação de conjuntos mais complexos, as categorias.
3. Captando o novo emergente: a intensa impregnação nos materiais da análise desencadeada pelos dois estágios anteriores possibilita a emergência de uma compreensão renovada do todo. O investimento na comunicação dessa nova compreensão, assim como de sua crítica e validação, constituem o último elemento do ciclo de análise proposto. O metatexto resultante desse processo representa um esforço em explicitar a compreensão que se apresenta como produto de uma nova combinação dos elementos construídos ao longo dos passos anteriores.

A partir de tais concepções, podemos dizer que a Análise Textual Discursiva pode ser entendida como a construção de novos entendimentos que emergem das possibilidades estabelecidas entre três elementos aplicados ao texto: desconstrução (unitarização); estabelecimento de relações entre as unidades (categorização) e o captar do novo emergente em que a nova compreensão é comunicada e validada (metatexto). Como podemos verificar na forma escolhida para entender o processo de Análise Textual Discursiva de nossa pesquisa.



A análise inicia-se com a unitarização dos documentos do “corpus”, que é o processo de separação das unidades de análise. Parte-se da impregnação, que consiste na verificação atenta das informações dos documentos do corpus, passando por um processo de desorganização e desconstrução, antes que se posa atingir as novas compreensões, com a possibilidade de uma leitura válida e pertinente dos materiais analisados, em que seus argumentos sejam capazes de possibilitar o surgimento de novos significados dos conhecimentos. Esses novos significados, emergentes da desconstrução e da fragmentação dos materiais analisados, contribuirão, de modo significativo, para as novas compreensões dos fenômenos investigados, que são expressos na forma de produções escritas.

A unitarização caracteriza-se, assim, por uma leitura cuidadosa e aprofundada dos dados em um movimento de separação das unidades significativas. Segundo Moraes e Galiazzi (2006), os dados são “recortados, pulverizados, desconstruídos, sempre a partir das

capacidades interpretativas do pesquisador (p. 132)”. Nessa fase, deve-se estabelecer uma relação íntima e aprofundada do pesquisador com seus dados. É o momento em que o pesquisador olha de várias maneiras para os dados, constrói várias interpretações para um mesmo registro escrito e, a partir desses procedimentos, surgem as unidades de significados. Essa fase pode ser percebida como um “caos” (MORAES, 2003), um processo de extrema desorganização. Dessa forma, a unitarização de informações decorre de uma leitura aprofundada e compreensiva dos textos, caracterizando-se pelo movimento desconstrutivo do objeto de pesquisa e a participação ativa do pesquisador nesse processo. Por isso, o movimento da unitarização é considerado um movimento desconstrutivo, por envolver o recorte e a discriminação de elementos que constituem o “corpus”. Salienta-se, porém, que essa desconstrução, mesmo sendo importante para o processo de construção posterior, não pode ser demasiadamente excessiva, pois “a fragmentação sempre necessita ter referência com o todo” (MORAES; GALIAZZI, 2011, p.49).

Nesse sentido, a unitarização é o processo constituído pelo esforço da construção dos significados, visto que, busca-se compreender os significados que os autores expressaram em seus textos. Considera-se que é preciso ser fiel às ideias dos sujeitos pesquisados, para que se possa, enquanto pesquisador, avançar posteriormente nas compreensões teóricas. É necessário ter a consciência de que as interpretações de sentidos mais profundos precisam ser contextualizadas e, também, a consciência que, quanto mais fragmentado o texto, menos contextualizado ele é. Salientamos que nesta pesquisa optamos por fazer uma descrição das unidades de segmentação, para podermos expressar de modo organizado os sentidos e significados dessas unidades construídos a partir da análise e dessa formar conseguirmos emergir e estruturar as categorias.

A segunda fase, apontada por Moraes e Galiuzzi (2011), é a categorização, a qual caracteriza-se por um processo de comparação constante entre as unidades definidas na etapa inicial de análise, levando ao agrupamento de elementos semelhantes. Sendo que, a todo o momento, elas podem ser modificadas e reorganizadas num processo em espiral. Os autores (idem) afirmam que as categorias não saem prontas, exigindo um retorno cíclico aos mesmos elementos para sua gradativa elaboração. Desse modo, o pesquisador precisa avaliar constantemente suas categorias em termos de sua validade e pertinência.

Considerando as duas etapas até aqui descritas, percebe-se que a unitarização representa um movimento para o caos, para uma desorganização, enquanto que a categorização é o movimento construtivo de uma ordem diferente da original.

O processo de categorização, de um modo geral, é uma das etapas recorrentes do processo analítico de pesquisa qualitativa. Tal processo inicia-se a partir de dois movimentos opostos. O primeiro tem um caráter mais objetivo e dedutivo, partindo do todo para o particular, onde as categorias são construídas antes mesmo de se examinar o *corpus* dos textos, criando as categorias chamadas *a priori* (categorias trazidas para pesquisa antes da análise propriamente dita), enquanto o segundo tem um caráter subjetivo e indutivo, implicando em construir as categorias com base nas informações contidas no *corpus*, as quais são denominadas de categorias emergentes (as categorias são construídas a partir dos dados). Como Moraes e Galiazzi (2011, p.117), nos apontam:

Quando a opção é trabalhar com categorias *a priori*, o pesquisador deriva suas categorias de seus pressupostos teóricos, sejam explícitos ou implícitos. Nesse caso, as categorias já estão definidas antes de se encaminhar a análise e a classificação propriamente dita das unidades.

Quando a opção é trabalhar com categorias emergentes, o pesquisador assume uma atitude fenomenológica de deixar que os fenômenos se manifestem, construindo suas categorias a partir das múltiplas vozes emergentes nos textos que analisa.

Qualquer uma das formas que se utilize, encaminha-se à construção de estruturas de categorias e subcategorias, direcionadas à produção de metatextos que irão compor as descrições e interpretações constituintes da teorização dos materiais analisados. Ressaltamos que em nossa pesquisa optamos pelas categorias emergentes, em virtude delas irem emergindo à medida que prosseguimos à análise das informações fornecidas pelos sujeitos participantes da pesquisa. A categorização é um dos processos que busca um retorno constante das informações, bem como uma atenção mais rigorosa aos objetivos e metas da pesquisa. Neste processo, reúnem-se as unidades de significado semelhantes, podendo gerar vários níveis de categorias de análise.

A categorização está diretamente ligada à linguagem e seus métodos constituintes, em que, os objetos de pesquisa e seus significados estão sempre em construção e reconstrução pelo pesquisador, tanto em função de seus conhecimentos teóricos, bem como do contexto que seus objetos de pesquisa estão inseridos. Por isso, é necessário considerar os conhecimentos tácitos do pesquisador, mas tendo a consciência que, durante o processo

analítico e de categorização serão adicionadas gradativamente outras teorias, principalmente as teorias que estão sendo construídas durante todo processo da análise.

Para Moraes e Galiuzzi (2011), a construção de categorias deve levar em conta os contextos em que os materiais da pesquisa estão inseridos, pois estas só terão validade se tiveram inseridas nos contextos ao qual se referem, sendo constituídas pelas vozes dos sujeitos envolvidos na pesquisa. As categorias devem ser também coerentes com os objetivos traçados no início da pesquisa ou construídos ao longo do processo da investigação. Salienta-se que “as pesquisas qualitativas dão preferência a metodologias abertas, favorecendo-se a emergência de categorias ao longo do processo de análise” (2014, p.86).

Nesse sentido, a categorização é vista como movimento organizado de um conjunto de informações que compõem os fenômenos investigados, em que procura sintetizar as teorizações do pesquisador, a partir das perspectivas teóricas implícitas dos objetos da pesquisa ou dos sujeitos pesquisados, com a participação direta do pesquisador e dos referenciais teóricos que fazem a ponte com as outras vozes, que vão se aperfeiçoando e adequando durante processo da análise e da produção de metatextos.

Antes de passarmos à discussão sobre a elaboração dos metatextos a partir das categorias e subcategorias já elaboradas, consideramos conveniente, neste momento, apontarmos algumas semelhanças e divergências entre a Análise Textual Discursiva e a as demais análises textuais que informamos no início desse capítulo.

Os processos de unitarização e categorização que fazem parte da Análise Textual Discursiva são considerados muito semelhantes ao que se faz na Análise de Conteúdo. Há, na literatura, discussões considerando que as fronteiras entre essas abordagens se misturam tendo-se em vista os processos recursivos que são mobilizados na construção de categorias para elaborações de novas compreensões, ou seja, a construção de unidades de significados e a elaboração de inferências (na Análise de Conteúdo), e o processo de unitarização e o captar do novo emergente (na Análise Textual Discursiva). Por outro lado, há diferenças em relação às concepções de como se produz conhecimento, pois na Análise de Conteúdo, considera-se que cabe ao pesquisador desvelar um conhecimento intrínseco aos dados, enquanto que na Análise Textual Discursiva, a unitarização e a categorização se constituem como etapas para que novas compreensões possam ser produzidas. Nesse ponto, ela passa a apresentar similaridades com a Análise do Discurso.

Avançando em nossa discussão, abordamos a terceira e última fase da Análise Textual Discursiva, a qual diz respeito à construção do metatexto, ou seja, à captação do novo emergente estabelecendo pontes entre as categorias e subcategorias originadas nas etapas anteriores, em que o pesquisador tece considerações a respeito destas categorias que ele construiu com o objetivo de expressar novas intuições e compreensões. A partir destas, pode-se produzir uma diversidade de textos tendo como ponto de referência os objetivos da análise. A produção de metatexto exige um conjunto de argumentos e descrições que podem se aproximar mais do corpus original, todavia sendo mais interpretativo, afastando-se do corpus original num sentido de abstração ou de teorização que vai depender dos objetivos da pesquisa.

Em qualquer uma das formas de produção do metatexto, exige-se um conjunto de argumentos que será utilizado para construir a sua consistência, tendo a necessidade de críticas constantes para sua qualificação. O pesquisador por sua vez, pode produzir textos parciais para diferentes categorias, que serão adicionados gradativamente na estruturação de único texto. Dessa forma, a análise textual discursiva corresponde a um processo de reintegração de escrita que é a primeira etapa da produção de metatexto, o qual produz proposições ou enunciados que enumeram qualidades do objeto da pesquisa.

A Análise textual Discursiva tem se mostrado como uma metodologia que facilita a construção dos caminhos que a pesquisa deve seguir e, ao mesmo tempo leva o pesquisador a se posicionar frente às inseguranças e as incertezas do caminho percorrido, que precisa ser traçado no processo da pesquisa, em que o objeto de pesquisa é reconstruído constantemente. Ademais, optar por uma pesquisa de natureza qualitativa em uma abordagem metodológica de Análise Textual Discursiva, exige um entendimento de que essa metodologia não é dada, mas sim construída ao longo do próprio processo, pelo próprio sujeito da pesquisa, dando a liberdade de criar e se expressar.

Procuramos discutir os principais aspectos da Análise Textual Discursiva que é uma das bases teórico-metodológicas deste trabalho. Nesse processo optamos também pela técnica de grupo focal, que será abordada em seus fundamentos na segunda parte deste capítulo a qual apresentamos a seguir.

3.2- Técnica de Grupo Focal

A técnica de Grupo Focal tem ganhado espaço nas pesquisas sociais em uma abordagem qualitativa e muito utilizada em avaliação na área da saúde e marketing. Isso ocorre, principalmente, por ser uma técnica de baixo custo, além, de possibilitar uma maior confiabilidade na obtenção da validade de seus dados, em um tempo curto.

Para Gatti (2005), grupos focais são técnicas que apresentam uma variedade de procedimentos, os quais permitem compreender o processo de construção da realidade dos grupos sociais. Morgan (1996) aponta os grupos focais como técnica de pesquisa de natureza qualitativa, em que as entrevistas possibilitam a coleta de dados por meios das interações entre os participantes. Já para Malhotra (2006), a técnica de grupo focal é realizada através de entrevista auxiliada por um moderador com um pequeno grupo de pessoas para falar sobre um determinado tema que interessa ao pesquisador.

Nesse sentido, segundo Gatti (2005), o grupo focal como técnica de entrevista pode ser entendida ou empregada em processo de pesquisa de natureza social ou em processos de avaliações, para contribuir com a investigação nas questões que estão sendo examinadas. Essa técnica tem a finalidade de ser empregada em diferentes contextos, bem como, em análise de múltiplas questões, em relação ao problema do objeto de pesquisa que está sendo proposto. O grupo focal tem suas características desenvolvidas na interação dos participantes em função do tema proposto, que segundo Gil (1999), os grupos focais se caracterizam por apresentar liberdade dos participantes se expressarem livremente dentro do contexto em que se insere a pesquisa. Esta por sua vez, precisa estar claramente traçada nos objetivos, bem como, os recursos necessários para o desenvolvimento da técnica, além da definição do moderador e do número de participantes.

Ainda segundo Gatti (2005), um grupo focal que visa discutir questões em uma maior profundidade pela interação dos participantes, deve compreender que esse grupo não pode ser grande e nem excessivamente pequeno, ficando entre 06 e 10 pessoas. Por isso, a autora enfatiza que o número de participante ideal é aquele que permite uma participação ativa nas discussões pertinente ao tema e que, para projetos de pesquisas o ideal trabalhar até dez participantes, pois grupos maiores não garantem a efetiva participação de todos no foco das discussões em torno das questões centrais e as trocas de ideias. Refletindo sobre essas ideias optamos em nossa pesquisa por 6 (seis) participantes. Mas, na literatura, pode se encontrar a indicação de outros autores, que indicam um número maior de participantes, porém,

geralmente em boa parte da literatura indicam de 06 a 12 pessoas. As pesquisas que se utilizam do grupo focal tem se configurado como um espaço de discussões e de trocas de experiências em torno do fenômeno proposto a ser investigado, além de chamar atenção para temas pouco discutidos e explorados, por conseguir um envolvimento mais dinâmico com os participantes.

3.2.1- A análise de dados a partir da técnica de grupo focal

Para identificação de cada relato de uma reunião de grupo focal deve-se estabelecer alguns procedimentos sistemáticos de análise para assegurar as informações e suas validades e confiabilidade, que segundo Gatti (2005), o primeiro passo será o de retomar os objetivos, pois esses são os guias para o processo escolhido da coleta do material a ser analisado, bem como as interpretações que se sucederam nos passos do processo da análise. Ressalta-se que os procedimentos de análise de um grupo focal são os mesmo utilizados em qualquer outra análise de dados qualitativos empregados nas pesquisas de Ciências Sociais e Humanas.

O dinamismo interativo e a problematização na utilização do grupo focal no campo da pesquisa, possibilita uma técnica de coleta e análise de dados que se constitui como uma estratégia de suma importância no âmbito da pesquisa e na relação com os participantes envolvidos nesse contexto, bem como nas discussões de análise, contribuindo para os desafios e conquista do pesquisador de qualquer área que se ariscar caminhar pela construção de novos saberes.

Cabe ressaltar que toda análise parte de informações e que tais informações tornam-se teorias que carregam significados a serem identificados. Por isso, Gatti (2005) diz que toda análise necessita de uma base teórica que contribua para processo analítico em se tratando de pesquisa que usa grupo focal como técnica de coleta, bem como, no cuidado na escolha e na condução do grupo que se pretende trabalhar para validade e confiança nos resultados da pesquisa.

Nessa perspectiva, descrevemos nos subtópicos abaixo a opção metodológica adotada, bem como os objetivos da pesquisa, o argumento e os procedimentos metodológicos relativos aos participantes, aos instrumentos de coleta das informações e da análise.

3.3- A Natureza da Pesquisa e Seus Objetivos

Optamos, nesta pesquisa, pela abordagem qualitativa, por compreendermos que esta se adequa ao problema que propomos. Historicamente, a pesquisa com caráter qualitativo tem sido utilizada nas questões de ensino. Tal abordagem permite um olhar mais profundo para o objeto que está sendo pesquisado, no caso aqui específico, os desafios e as estratégias empregadas por professores de Química diante da perspectiva da Educação Inclusiva. Para Moraes e Galiuzzi (2014, p.11), a pesquisa qualitativa “não pretende testar hipóteses para comprová-la ou refutá-la ao final da pesquisa; a intenção é a compreensão, reconstruir os conhecimentos existentes sobre os temas investigados”. De acordo com Richardson (2012, p.90), “a pesquisa qualitativa pode ser caracterizada como a tentativa de uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas pelos entrevistados, em lugar da produção de medidas quantitativas de características ou comportamentos”.

A pesquisa qualitativa enfatiza os caminhos que o pesquisador percorreu para chegar a uma interpretação dos significados que os sujeitos analisados atribuem ao conhecimento apreendido e orientado pelo problema. No entanto, isso só será possível com a observação do sujeito investigado inserido no contexto de interesse. Para Moraes e Galiuzzi (2011), por mais que um investigador invista em sua pesquisa, deve ter consciência de que se trata de um processo que apresenta limitações, ou seja, nenhuma análise será ampla o suficiente para se chegar à totalidade do fenômeno investigado. “Nenhum discurso pode ser descrito de modo integral. Os resultados de qualquer análise sempre apresentam apenas uma versão parcial e incompleta dos fenômenos investigados” (MORAES; GALIAZZI, 2011, p.132).

Moraes e Galiuzzi (2011) discutem que na perspectiva da pesquisa qualitativa, a Análise Textual Discursiva vem sendo cada vez mais empregada, seja a partir da análise de um texto existente ou de um material produzido em entrevistas e observações, compreendendo que este tipo de pesquisa amplia o leque de entendimento dos fenômenos no contexto investigado, em uma análise rigorosa e criteriosa das informações.

Nesse sentido, considerando a contemporaneidade dos fatos e que os objetivos traçados nessa pesquisa voltam-se para os pontos de vista dos professores de Ciências da Natureza, em especial os professores de Química, acerca dos desafios e possibilidades de se trabalhar com alunos com deficiência, consideramos apropriado optarmos pela abordagem qualitativa de pesquisa, fazendo uso da Análise Textual Discursiva para análise dos dados.

Abaixo seguem os objetivos da pesquisa.

Objetivo Geral:

- Analisar as concepções de um grupo de professores de Química acerca dos desafios enfrentados e das estratégias didáticas utilizadas diante da perspectiva da Educação Inclusiva, tendo em vista alunos com deficiência.

Objetivos específicos:

- Verificar a percepção dos professores investigados sobre as práticas pedagógicas que podem ser utilizadas no ensino e aprendizado Químico dentro da perspectiva da Educação Inclusiva.
- Identificar as alternativas buscadas pelos professores investigados para o ensino de Ciências e Química a alunos com deficiência.
- Discutir sobre a formação do professor de Química dentro da perspectiva da educação para alunos com deficiência.
- Verificar a percepção dos professores sobre as contribuições de sua formação inicial e continuada para trabalhar com alunos com deficiência.
- Identificar as propostas dos professores investigados para superar as possíveis dificuldades no ensino a alunos com deficiência.

Neste contexto, desenvolveu-se um estudo de caso, tendo como foco os professores das redes pública e particular de ensino da região centro sul do estado de Sergipe, com formação em licenciatura em Química ou Ciências da Natureza. Segundo Gil (2009, p.57), o estudo de caso “é um estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado”. Para Yin (2005), o estudo de caso, como estratégia de pesquisa, deve favorecer o conhecimento que temos dos fenômenos individuais, organizacionais, sociais, políticos e de grupos, interligados com outros fenômenos; ademais se deve trabalhar com fatos presentes tendo em vista que se trata de um estudo com base no empirismo, que busca investigar os fenômenos dentro de um contexto social.

A pesquisa aqui discutida focaliza os relatos dos professores do ensino de Química, através da técnica de grupo focal que foi desenvolvida após a aplicação de um questionário a tais sujeitos. Além disso, a nossa análise foi complementada considerando as informações presentes em documentos oficiais, dissertações e artigos de periódicos da Capes e livros de Ciências e sobre a Educação Inclusiva.

3.4 - Os sujeitos da pesquisa

Conforme informamos, a pesquisa foi realizada com professores da rede pública e particular de ensino da região centro sul do estado de Sergipe. Tal região, constituída por 7(sete) municípios(Boquim, Lagarto, Poço Verde, Riachão do Dantas, Salgado, Simão Dias e Tobias Barreto), contém um total de 24 escolas de Ensino Médio, sendo 15 pertencentes à rede estadual de ensino e 9 a rede particular de ensino. Os participantes envolvidos foram seis professores atuantes na área de ensino Química ou de Ciências da Natureza. Ressalta-se que as informações foram organizadas, considerando-se a discussão com a literatura pertinente. Baseado nestas informações, o trabalho foi realizado visando compreender a prática pedagógica dos professores que tivessem vivenciado ou estivessem vivenciando situações de ensino a alunos com deficiência, na perspectiva da Educação Inclusiva. Inicialmente, aplicamos um questionário a esses professores e posteriormente, desenvolvemos a técnica de grupo focal para aprofundarmos a nossa análise. Salienta-se ainda, que a aplicação do questionário ocorreu individualmente e em momentos distintos com cada um dos professores participantes da pesquisa, os quais são aqui identificados por codinome, para identificação de cada um deles. Buscamos evitar, em respeito à ética, a identificação dos profissionais que contribuíram para esta pesquisa.

A escolha desse número de participantes se deu em função da operacionalização da técnica que foi utilizada na pesquisa, que é a de grupo focal. Segundo Gatti (2005, p.17),

Visando abordar questões em maior profundidade, pela interação grupal, cada grupo focal não pode ser grande, mas também não pode ser excessivamente pequeno, ficando sua dimensão preferencialmente entre 6 e 12 pessoas. Em geral, para projeto de pesquisa, o ideal é não trabalhar com mais de dez participantes. Grupos maiores limitam a participação, as oportunidades de trocas de ideias e elaborações, o aprofundamento no tratamento do tema e também os registros.

A escolha por seis participantes possibilita uma discussão sobre o tema com mais propriedade, cada sujeito poderá interagir melhor no grupo, em uma discussão sobre suas vivências de aproximação com o tema em pauta. Esse número facilita o processo de interação grupal, favorecendo as trocas de ideias, experiências, descobertas, bem como a desconstrução dos mitos e verdades que cada participante traz consigo, para poderem responder as questões propostas pelo moderador do grupo. Segundo Pires (2010, p.71) “o conhecimento não é

corroborado pela quantidade de pessoas pesquisadas, mas pela qualidade da expressão delas no processo da pesquisa”.

3.5 - Os procedimentos de obtenção, tratamento e análise dos dados.

A primeira etapa da construção do *corpus* da pesquisa realizou-se através de entrevistas de caráter informal com o objetivo de verificar se os participantes enquadrariam na pesquisa, de acordo com seus propósitos. Em seguida, aplicamos um questionário com perguntas abertas e fechadas. Acreditamos que a aplicação deste questionário aos professores contribuiu para nossa compreensão inicial acerca de suas concepções sobre o trabalho que desenvolvem com alunos com deficiência, tendo em vista os desafios que enfrentam e as estratégias que empregam. Posteriormente, para aprofundamento de nossas percepções, fizemos uso da técnica de grupo focal que, segundo Gatti (2005), é uma técnica de coleta de dados que deve ser desenvolvida por meio de organização estruturada, a partir de uma dialética em que o grupo tenha objetivos comuns na abordagem das informações do fenômeno investigado, seja pelas possibilidades de criar novas concepções ou pela análise de uma determinada informação.

As informações construídas com a técnica grupal focal, contou com um roteiro de entrevista semiestruturada; instrumentos de filmagem e áudio; um moderador que tem a função de estimular, organizar e conduzir os participantes a fornecer as informações necessárias para o desenvolvimento da pesquisa e de sua conclusão, além de um observador que tem a função de fazer as anotações que irão colaborar na construção dos dados e da análise dos mesmos pelo pesquisador. Entende-se que esses recursos facilitam o envolvimento dos participantes na pesquisa, além de conduzir melhor os registros das informações desses participantes, auxiliando na construção das tais informações.

O questionário aplicado (Apêndice A) abordou aspectos da formação inicial e continuada dos professores e as concepções desses profissionais sobre o trabalho com alunos com NEE nas aulas de Química, bem como o sentimento que eles têm acerca de tal trabalho. Os dados obtidos foram analisados com base na Análise Textual Discursiva (Moraes e Galiazzi, 2011). O mesmo foi feito com os dados obtidos por meio do grupo focal (Apêndice B). Tais dados, registrados em vídeo, foram transcritos e submetidos à ATD.

As respostas obtidas por meio da aplicação do questionário e da técnica de grupo focal foram categorizadas e submetidas à análise de acordo com os procedimentos descritos no início deste capítulo. “A categorização é um processo de comparação constante entre as unidades no momento inicial da análise, levando a agrupamentos de elementos semelhantes. Conjuntos de elementos de significação próximos constituem as categorias” (Moraes;Galiazzi, 2014, p.22).

De acordo com a ATD, as informações são construídas e reformuladas por meio de instrumentos metodológicos de expressão oral e escrita, sendo que a escrita, em nossa pesquisa, foi de caráter individual e a oral, interativa, através da técnica de grupal focal.

Os dados obtidos foram segmentados em unidades de análise, as quais foram agrupadas de acordo com as suas semelhanças para formação de categorias. Dessa forma, as unidades analisadas têm um aspecto qualitativo. Para Moraes e Galiazzi (2011), os aspectos qualitativos em uma análise textual se concretizam à medida que as categorias vão sendo construídas durante o decorrer da análise descritas com critérios a partir da compreensão do problema da pesquisa. Tais procedimentos geram categorias emergentes, as quais são construídas baseadas na análise dos dados.

Para Gatti (2005), ao iniciar a análise dos dados, deve-se retornar aos objetivos da pesquisa, os quais serão o guia para interpretação destes dados. Assim, buscamos analisar os pontos de vista dos participantes quanto a sua prática no ensino de Química aos alunos com deficiência. A análise dos dados, de acordo com os pressupostos de Moraes e Galiazzi (2011), ocorreu por meio de três processos: desmontagem, categorização e metatexto. O primeiro processo é a fragmentação dos textos em análise, produzindo as unidades de significado de acordo com os termos semelhantes; em seguida, iniciamos o processo de categorização das unidades de significados fazendo emergir as categorias, as quais permitem uma agregação ao tema da pesquisa. Por último, procuramos construir o metatexto de acordo com a descrição e interpretação do material originado dos processos de fragmentação e categorização, embasados por meio de um diálogo com a literatura disponível sobre o tema e do referencial teórico descrito nos capítulos anteriores.

No capítulo seguinte, apresentamos a análise dos dados obtidos por meio da aplicação do questionário ao grupo de professores.

CAPÍTULO 4 – RESULTADOS E DISCUSSÃO

A seguir, apresentamos os resultados da análise dos dados que obtivemos por meio dos questionários. Ressaltamos que desenvolvemos a análise por meio da ATD apenas para as questões cujas respostas nos permitiram tal procedimento. Algumas delas, por sua própria estrutura, eram ou se assemelhavam a questões fechadas; outras foram respondidas de forma monossilábica.

No intuito de elaborar um perfil mais geral dos professores entrevistados, as primeiras questões do questionário abordaram aspectos fundamentais da formação e da atuação de cada um deles. Como podemos verificar no Quadro 2, todos os professores foram formados na Universidade Federal de Sergipe, sendo que três deles informaram ter especialização na área de educação (Profª. Rony, Profª. Rose e Prof. Val). Todos eles também responderam que possuem mais de dez anos de profissão, com exceção de Profª. Maria, que assinalou que está na faixa que vai de 5 a 10 anos. Com relação à participação em cursos de formação continuada e congressos sobre Educação, quatro (4) deles (Prof. José, Profª Rony, Prof. Rose e Profª. Maria) informaram que participam sempre que há condições de participar; apenas dois (2) assinalaram que não (Prof. Pedro e Prof. Val).

Como podemos verificar, trata-se de uma amostra de professores experientes e que, em sua maioria, de alguma forma investe na formação continuada, participando de grupos de pesquisa e eventos científicos, embora isso não pareça ser algo prioritário.

Quadro 2: Perfil profissional básico dos entrevistados

Sujeitos da pesquisa	Grau de instrução	Instituição e ano de conclusão da graduação	Tempo de profissão	Participa de cursos de formação continuada, eventos científicos etc
Prof. José	Graduado	UFS- 2008	Superior a 10 anos	Sim
Profª. Rony	Especialista	UFS- 2002	Superior a 10 anos	Sim
Prof. Pedro	Graduado	UFS-2007	Superior a 10 anos	Não
Profª. Rose	Especialista	UFS- 2008	Superior a 10 anos	Sim
Prof. Val	Especialista	UFS-2007	Superior a 10 anos	Não
Profª. Maria	Graduado	UFS- 2011	Entre 5 e 10 anos	Sim

O Quadro 3 apresenta informações relativas ao suporte que os professores recebem/ou não para o trabalho com alunos com deficiência. Seu conteúdo corresponde às respostas às questões (5, 7, e 11) do questionário. Como se pode observar neste quadro, todos os sujeitos entrevistados têm ou tiveram em suas salas de aula alunos com deficiência. Três (3) (Prof^a. Rose, Prof. Val e Prof^a. Maria) dos seis (6) participantes afirmaram que receberam orientações ou informações a respeito da inclusão destes alunos em suas salas de aula, enquanto os outros três (3) afirmam que não receberam nenhuma informação a esse respeito. Já com relação ao apoio ou orientação para uso de materiais para o desenvolvimento das atividades em sala de aula com esses alunos, apenas um (1) dos participantes (Prof^a Maria) afirmou de forma positiva, enquanto a grande maioria dos participantes nos afirmou que não recebe ou recebeu apoio ou orientação.

Ressalta-se que as questões correspondentes às respostas sumarizadas no Quadro 3 são abertas, mas a maioria dos participantes responderam-nas de forma monossilábica (sim ou não). Todavia, os participantes Prof^a. Rony, Prof. Val e Prof^a. Maria discorreram, quando informaram que já tiveram algumas orientações sobre o processo de inclusão, tendo isto ocorrido em cursos de capacitação ou palestras desenvolvidas pela Secretaria da Educação.

Com relação ao apoio e orientação para o trabalho didático, os professores o Prof. José, Prof^a. Rony, Prof. Pedro, Prof^a. Rose e Prof. Val, relataram que não houve orientação e nem apoio, apenas desenvolvem algumas atividades relativas ao aluno, porém isso não chegou a interferir na rotina da sala de aula, até porque não dispõem de materiais adequados e apoio para desenvolver em atividades mais específicas às necessidades dos alunos. É interessante perceber que, dos três professores que informaram terem recebidos alguma orientação sobre a inclusão de alunos com deficiência em sala de aula regular, apenas o professor Prof^a. Maria informou que recebeu apoio material didático, ainda assim, considerou que a mudança foi pouca. Na verdade, pelas respostas que obtivemos, não há como diferenciar os professores que informaram que receberam orientação para sua prática, daqueles que informaram que não receberam, pois os tais professores que apontaram ter recebido algumas orientações, mas nos seus argumentos percebemos que não consideraram as essas orientações relevantes. Nesse sentido, podemos inferir que o fato de os professores receberem alunos com deficiência em suas salas de aula em pouco altera as suas práticas. Nessa perspectiva, podemos considerar também que as orientações recebidas pelos

professores nessa direção parecem não contribuir o suficiente para que eles desenvolvam um trabalho adequado com tais alunos.

Quadro 3- O suporte para o trabalho dos entrevistados com alunos com deficiência.

Perguntas (simplificadas)	Prof. José	Prof ^a . Rony	Prof. Pedro	Prof ^a . Rose	Prof. Val	Prof ^a . Maria
Tem aluno com deficiência?	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Recebeu alguma orientação ou informação a respeito da inclusão?	Não	Sim	Não	Não	Sim	Sim
Você e o aluno receberam algum tipo de apoio ou orientação (material didático)?	Não	Não	Não	Não	Não	Sim

No quadro 4, os dados obtidos por meio das opiniões dos participantes da pesquisa sobre a disposição dos alunos com relação às atividades propostas em sala de aula, possibilita emergir quatro categorias. A primeira categoria é a de receptivos em que 3 sujeitos da pesquisa apontam que os alunos sempre colaboram com atividades quando solicitados, 2 dizem que, na maioria das vezes, e 1, que raramente.

Na segunda categoria, que é atividade, 5 dos entrevistados disseram que sempre os alunos realizam as atividades, mesmo com dificuldade, apenas 1 disse que raramente. Já na categoria motivação, 2 participantes apontam que não acontece dos alunos não ficarem entusiasmados com as atividades, sendo que 3 disseram raramente e apenas 1 disse que na maiorias das vezes. E a quarta categoria que é a resistência, 3 dos participantes apontam que não acontece resistência dos alunos com relação ao desenvolvimento das atividades e 3 apontaram que raramente. Diante destes dados, percebe-se que dentro da formação e do pouco conhecimento e orientação com relação à inclusão, sujeitos da pesquisa têm procurado de alguma forma incluir esses alunos com deficiência no contexto da sala de aula.

Quadro 4. Percepção sobre a disposição dos alunos com deficiência em sala de aula.

Categorias	Perguntas	Sujeitos da pesquisa
Receptivos	Colaboram com as atividades quando solicitados e as desenvolvem?	Prof ^s .: José, Val e Maria Sempre
		Prof ^s .: Pedro e Rose Na maioria das vezes

		PQ2 Raramente
Atividade	Realizam as atividades mesmo com dificuldades?	Prof ^{as} .: José, Pedro, Rose, Val e Maria Sempre
		Prof ^a . Rony Raramente
Motivação	Não se entusiasma com as atividades exigindo grande esforço de sua parte para motivá-los?	Prof ^{as} .: José e Rose Não acontece
		Prof. Val Na maioria das vezes.
		Prof ^{as} .: Rony, Pedro e Maria Raramente
Resistência	Colocam resistência para o desenvolvimento das atividades?	Prof ^{as} .: José- Pedro e Val Não acontece
		Prof ^{as} .: Rony, Rose e Maria Raramente

No quadro 4, os dados analisados sobre o comportamento dos alunos com deficiência nas aulas de Química, demonstraram que na categoria participação ativa 2 sujeitos da pesquisa disseram que sempre os alunos são atentos e têm uma participação ativa, expondo suas dúvidas e ideias, enquanto 2 disseram que na maioria das vezes e outros 2 disseram que raramente. Na categoria participação passiva, 4 participantes da entrevista apontaram que raramente são atentos e têm uma participação passiva, enquanto 1 disse que sempre e outro disse que na maioria das vezes. Já a categoria comunicação, 2 sujeitos disseram que na maioria das vezes os alunos são apáticos e raramente se pronunciam, 3 disseram que raramente e 1 disse que não acontece. E na categoria socialização, 1 participante aponta que o aluno se envolve pouco nas aulas, promovendo conversa paralelas, enquanto 1 disse que na maioria das vezes, 3 disseram que raramente e 1 que não acontece.

Percebe-se que de certa forma, há certo consenso entre os sujeitos da pesquisa quanto à participação dos alunos com deficiência nas aulas de Química, naquilo que pode permitir o desenvolvimento dos tais alunos nas atividades aplicadas em sala de aula, mas também em relação ao próprio professor em sua atuação com esses alunos. Ainda que algumas contradições tenham sido identificadas com relação às quatro categorias de análise,

principalmente com relação à participação ativa e passiva do aluno nas atividades em sala de aula. É possível dizer que os sujeitos da pesquisa tem buscado desenvolver estratégias de ensino, frente ao conhecimento no trabalho com alunos com deficiência que possibilita de alguma forma relacionar com conhecimento científico com as situações vivenciadas na atualidade inclusiva.

Quadro 5. Percepção a cerca dos Comportamentos dos alunos com deficiência.

Categorias	Perguntas	Sujeitos da pesquisa
Participação ativa	São atentos e tem uma participação ativa, expondo as suas dúvidas e ideias?	Prof ^{as} .: Val e Maria Sempre
		Prof ^{as} .: José e Rose Na maioria das vezes
		Prof ^{as} .: Rony e Pedro Raramente
Participação passiva	São atentos e tem uma participação passiva, pronunciando-se quando tem dúvidas ou quanto solicitado?	Prof ^{as} .: José, Rony, Pedro e Maria Raramente
		Prof ^a . Rose Sempre
		Prof. Val Na maioria das vezes
Comunicação	São apáticos e raramente se pronunciam?	Prof ^{as} .: José e Pedro Na maioria das vezes
		Prof ^{as} .: Rony, Rose e val Raramente
		Prof ^a . Maria Não acontece
Socialização	Envolvem-se pouco com as aulas, promovendo conversas paralelas?	Prof. Pedro Sempre
		Prof. José Na maioria das vezes
		Prof ^{as} .: Rony, Val e Maria Raramente
		Prof ^a . Rose Não acontece

Salienta-se que a partir desse ponto, as respostas às questões propostas foram submetidas a uma Análise textual Discursiva, e que os sujeitos da pesquisa passaram a ser menos lacônicos. Antes, as respostas eram monossilábicas e não foi necessário, nem possível aplicar a ATD, mas, a partir do quadro 6, isso foi feito, viabilizando os caminhos para indução das categorias emergentes que constituem os elementos de organização do metatexto em que análise pretende descrever. Salientamos também, que a partir do quadro 6, abaixo, podemos verificar que a sucessão dos quadros são compostos de três colunas, sendo que, a coluna 1 é a denominação da categoria, na coluna 2, das unidades de significados extraídas dos textos correspondentes às respostas dos professores e, na coluna 3, a descrição da categoria.

A seguir, discutimos as respostas à questão 6: “ Qual foi o seu pensamento/sentimento ao saber que teria um aluno com deficiência em sua turma?”. Tendo em vista as respostas obtidas, elaboramos apenas uma categoria denominada “Insegurança”. Ela foi assim denominada, tendo em vista o quanto foi recorrente tal palavra nos textos analisados e, certamente, nas unidades de significado que segmentamos. Ressaltamos, ainda, o quanto o sentimento dos professores em relação ao trabalho com alunos com deficiência convergem para um mesmo sentido.

Quadro 6. Sentimento dos entrevistados diante do trabalho com alunos com deficiência

Categorias	Unidades de significado	Descrição
Insegurança	Prof. José - como ensinar a alunos com deficiência? Prof ^a . Rony - como ensinar esse aluno? Isso me causa insegurança; Prof. Pedro - uma sensação de impotência; Prof ^a . Rose - um pouco desagradável; sem orientação como trabalhar com esse aluno; Prof. Val- dúvida de como trabalhar...; Prof ^a Maria - de preocupação e de insegurança.	Corresponde às asserções que expressam incertezas e inseguranças em relação ao ensino e à inclusão de alunos com deficiência em sala de aula.

O trabalho com alunos com deficiência tem causado ao professor, em especial ao professor de Química uma sensação de impotência e insegurança nas atividades em sala de aula, fazendo emergir o pensamento/sentimento que evidencia a preocupação sobre como superar os obstáculos da inclusão no processo de ensino e aprendizagem. Para Ropoli, *et al.* (2010, p.7) “a inclusão rompe com os paradigmas que sustentam o conservadorismo das escolas, contestando os sistemas educacionais em seus fundamentos”. Nesse sentido, pode-se

constatar, subjacente aos discursos de insegurança dos professores, a percepção de que o paradigma de ensino ao qual se encontram atrelados não é suficiente para incluir tais alunos em sala de aula. Os professores se sentem sem respostas para as dúvidas que surgem sobre o aprendizado dos discentes com deficiência, principalmente pela falta de apoio e orientação no trabalho diário com estes alunos, sem nenhum suporte para atender a suas reais necessidades, que fogem do padrão estabelecido pelos modelos educativos escolares comuns.

As inseguranças e os questionamentos que surgem nesses professores durante o trabalho em sala de aula são regidos por alguns sentimentos e ideias em torno da proposta de inclusão de alunos com deficiência. Para Lima (2006), essas questões são refletidas na ansiedade de muitos professores e a solidão de outros, no esforço de alguns, somado às inúmeras inseguranças e incertezas de tantos outros. Constitui-se um aporte que destaca a necessidade de uma política de inclusão na formação do professor que os estimule a construir caminhos fundamentados em base científica e cultural ou, ainda, informações consistentes no processo educativo que envolve aspectos humanos entrelaçados à diversidade.

Prosseguindo, discutimos sobre as respostas à questão 8: “ Qual a percepção que você tinha do aluno com deficiência antes de passar pela experiência de ter um desses alunos em sua turma?” Com relação a tal questão, obtivemos três categorias denominadas de: necessidade de suporte, aprendizagem diferenciada é um desafio, e os desafios da escola pública, na tentativa de entender as possíveis concepções sobre as experiências dos professores com relação aos alunos com deficiência, visto que os relatos dos professores convergiram para sentidos diversificados.

Quadro 7. Percepção acerca do aluno com deficiência antes de passar pela experiência

Categorias	Unidades de significado	Descrição
Necessidade de profissional especializado	Prof. José - necessidade de um profissional da área; Prof ^a . Rony - necessita atenção especial; Prof. Pedro - falta de suporte para professor e aluno; Prof ^a . Rose - não tenho formação nessa área. Prof. Val - aprender de maneira diferenciada. PQ6- ____	Compreende as afirmativas sobre a necessidade de profissionais especializados na área da Educação Especial que deem suporte tanto para o professor da sala de aula regular como para o aluno com deficiência.

Aprendizagem diferenciada é um desafio.	<p>Prof. José - todos tem um ritmo para aprender, mas mensurar essa aprendizagem é um desafio.</p> <p>Prof^a.- Rony necessidade de atenção especial.</p> <p>Prof. Pedro - dificuldade no processo de ensino-aprendizagem;</p> <p>Prof^a. Rose - atendido de maneira adequada</p> <p>Prof. Val - aprender de maneira diferenciada.</p> <p>Prof^a Maria - ansiedade para ver resultado significativo no ensino e aprendizagem do aluno.</p>	<p>Refere-se aos argumentos sobre o processo de ensino e aprendizagem, que cada vez mais exigem dos profissionais uma prática diferenciada tendo em vista a diversidade da sala de aula, com resultados significativos para os alunos.</p>
Desafios da escola pública.	<p>Prof. José - nossos desafios de escola pública;</p> <p>Prof^a. Rony - atenção especial</p> <p>Prof. Pedro - falta de suporte para professor e aluno.</p> <p>Prof^a. Rose - suporte necessário para receber e atender de maneira adequada...;</p> <p>Prof. Val- ____</p> <p>Prof^a Maria - preocupação com relação às políticas públicas no atendimento e amparo...</p>	<p>Correspondem às asserções sobre os desafios que as escolas públicas da rede regular de ensino tem em prever e promover condições necessárias para o atendimento aos alunos com deficiência de forma adequada, com materiais e profissionais preparados dentro do que é proposto e garantido na política pública escolar.</p>

A necessidade de compreender a singularidade no processo de aprendizagem de cada aluno parece ser um caminho que tem provocado vários conflitos e desafios na busca de mecanismos que contribuam para uma experiência positiva na vida do professor e do aluno. Talvez esse seja um dos maiores desafios que escola pública tem, o de conseguir suprir lacunas como a falta de profissional especializado que possa dar suporte às reais necessidades, tanto do professor da sala de aula regular como do aluno com deficiência. Todavia, “a inclusão escolar está articulada a movimentos sociais mais amplos, que exigem maior igualdade e mecanismos mais equitativos no acesso a bens e serviços” (MANTOAN, 2006, p.16). Nesse sentido, as falas dos professores apontam para outros aspectos da questão. Eles se referem ainda à ideia de aprendizagem diferenciada, o que está relacionado ao respeito às

particularidades de cada um no processo de ensino e aprendizagem, com profissionais e materiais adequados para suprir as necessidades do aluno e do professor regente.

Nesse sentido, por meio da experiência e discurso dos professores percebe-se que uma das grandes dificuldades encontradas por eles está relacionada à falta de preparo pedagógico, no sentido da valorização da Educação Inclusiva. Portanto, considera-se importante uma análise sobre esse assunto. Acreditamos que uma política de inclusão que garanta uma formação que propicie uma relação mais próxima do cotidiano dos alunos e da prática do professor pode minimizar essas questões; compreendemos, entretanto, que uma mudança na prática pedagógica demanda tempo e, que essa mudança perpassa as barreiras da sala de aula e da escola. Ropoli *et al.* (2010, p.10) refletem que,

para atender a todos e atender melhor, a escola atual tem de mudar, e a tarefa de mudar a escola exige trabalho em muitas frentes. Cada escola, ao abraçar esse trabalho, terá de encontrar soluções próprias para os seus problemas. As mudanças necessárias não acontecem por acaso e nem por Decreto, mas fazem parte da vontade política do coletivo da escola, explicitadas no seu Projeto Político Pedagógico- PPP e vividas a partir de uma gestão escolar democrática. (ROPOLI *et al.*,2010, p.10)

Desse modo, é preciso desenvolver novas ações junto aos professores, para que eles possam estar preparados para atender às necessidades dos alunos e a suas próprias necessidades através de uma ação pedagógica flexiva, que contribua para uma formação democrática com qualidade. Porém, concorda-se que a escola tem que encontrar seu caminho no processo de inclusão, assumindo seu papel, mas não podemos entender a escola desvinculada de políticas públicas que deve oferecer condições mais coerentes e eficientes para que ela possa abraçar o processo de inclusão de forma efetiva e com qualidade.

Na discussão da questão 9, você acha que esta experiência (de ter um aluno com deficiência em sua sala de aula) afetará sua carreira? Como? Que impacto você acha que a política de inclusão escolar poderá ter na sua vida? Diante dos questionamentos relatados nas respostas dos participantes, foi possível originar duas categorias: a primeira de imposição e a segunda de prática docente.

Quadro 8. Percepção da contribuição das políticas de inclusão escolar na vida do profissional.

Categorias	Unidade de significados	Descrição
Imposição	Prof. José - não sei mensurar, nem sei que caminho seguir.	Corresponde às contribuições e apontadas pelos professores

	Prof ^a . Rony - não vejo contribuição, faço o que estiver ao meu alcance. Prof. Pedro - exigências impostas, em que sou intimado a trabalhar. Prof ^a . Rose - ____ Prof. Val - ____ Prof ^a Maria - ____	acerca das políticas públicas nas escolas.
Prática docente	Prof. José - ____ Prof ^a . Rony - ____ Prof. Pedro - resiliência com a necessidade do aluno, que mais um aprendizado. Prof ^a . Rose - formação docente no espaço inclusivo. Prof. Val - vejo de forma positiva, rever algumas práticas e prepara-me melhor. Prof ^a Maria - auxiliar melhor os alunos, através da troca de experiência.	Reflete o preparo e transformação da prática docente dos professores para o ensino com alunos com deficiência, tornando-os mais versáteis e inovadores no convívio com as diferenças.

As políticas públicas de inclusão escolar que foram criadas e promulgadas para oferecem orientação e apoio no que diz respeito ao direito do aluno com deficiência no espaço escolar, e ao mesmo tempo à formação do professor, parece não terem conseguido alcançar suas metas referentes a estas questões. Mais um motivo para se repensar o papel das políticas públicas com relação à Educação Inclusiva, que tem sido vista como uma exigência imposta, não oferecendo alicerce necessário, que contribua para a inovação das práticas pedagógicas, e deem um norte ao trabalho dos professores juntos aos alunos com deficiência e que seja promotora de formação continua adequada aos moldes da Educação Inclusiva auxiliando “para além do domínio de habilidades exigidas para o exercício profissional no ensino comum, deverá ter qualificação para concretizar o “especial da educação” (PIETRO, 2006,p.56).

O maior desafio consiste em organizar formação - em - serviço para todos os professores, tendo em consideração as diversas e, muitas vezes, difíceis condições em que trabalham. A formação-em-serviço deverá realizar-se, sempre que possível, ao nível da escola, através da interação com os orientadores e apoiado pela formação à distância e outras formas de autoformação (UNESCO, 1994, p.27).

As concepções a respeito das contribuições das políticas públicas se apresentam na inquietude dos pesquisados que demonstram que estas têm provocado reflexão na prática

pedagógica devido às novas exigências de estratégias de ensino para saber lidar com as diferenças, mesmo quando não se compreendem em seus fundamentos e se nega ao atendimento de forma adequada a realidade imposta.

Na questão 10, houve alguma mudança quanto às práticas pedagógicas utilizadas devido à presença de alunos com deficiência? Em caso afirmativo, informe quais foram elas. Sendo assim, através das respostas dos professores foi possível elaborarmos duas categorias, em que a primeira foi nomeada de mudança e a segunda de permanência. Elas foram assim, nomeadas tendo em vista que foram os termos mais recorrentes na fragmentação do texto, dando origem às unidades de significado. Salientamos, ainda, que a percepção dos professores a respeito da prática pedagógica no trabalho com alunos com deficiência, são excludentes em alguns pontos.

Quadro 9. Percepção acerca da prática pedagógica no trabalho com aluno com deficiência.

Categoria	Unidades de significado	Descrição
Mudança	Prof. José -ter que produzir atividade extra; Profª. Rony - ____ Prof. Pedro - parceria entre professor regente e especial Profª. Rose - reformulação do planejamento; Prof. Val - ____ Profª Maria - reformulação nas atividades e a forma de avaliação voltada para esse aluno.	Corresponde às afirmativas acerca da mudança na prática pedagógica, que resulte em uma melhor participação do aluno nas atividades desenvolvidas em sala de aula.
Permanência	Prof. José - ____ PQ2-não houve mudança; Prof. Pedro - ____ Profª. Rose - ____ Prof. Val - não houve mudança em relação ao trabalho com esse aluno; Profª Maria - ____	Corresponde às inserções sobre a permanência, prática pedagógica no trabalho com alunos com deficiência.

Muito do que se pôde perceber com relação ao discurso dos sujeitos da pesquisa é que a prática pedagógica está presa às concepções de um processo educativo tradicional e que a

simples presença de aluno com deficiência não se apresenta como apta a fazer diferença em suas práticas. Os resultados revelam que a mudança na prática pedagógica se restringe apenas a atividades extras, reformulação de planejamento ou avaliação diferenciada, o que apesar de demandar esforço do professor, é um equívoco se considerado como inclusão. Pois, quando se almeja uma mudança significativa na prática pedagógica em uma abordagem inclusiva, em que todos caminham em uma mesma direção, compartilhando as mesmas vivências e envolvendo-se nas mudanças participativas através da troca de experiências com profissionais instruídos que contribuam para a organização das ideias e práticas pedagógicas embasadas nas políticas públicas voltadas para este fim, é necessário que tais políticas sejam bem definidas, com conteúdos bem estruturados e reformulados com objetivos claros, contemplando de forma efetiva o apoio e as devidas condições para a mudança na prática do professor e na inserção de todos os envolvidos no processo de inclusão. Porém, ressalta-se que para que haja mudança, não basta ter políticas públicas educacionais, tem que se trabalhar para que elas aconteçam.

Para Pietro (2006, p.60), se a pretensão é garantir o acesso de todos a educação, independentemente de suas especificidades deve-se respaldar a prática pedagógica de forma asseverar:

as competências previstas para os professores manejarem suas classes é considerar as diferenças individuais dos alunos e suas implicações pedagógicas como condição indispensável para a elaboração do planejamento e para a implantação de propostas de ensino e de avaliação da aprendizagem, condizentes e responsáveis às suas características. (PIETRO, 2006, p.60)

A mudança na prática pedagógica deve ser pautada na participação de todos os envolvidos, em que o conhecimento é construído no coletivo. E a educação é vista como uma prática política e social, que representa e responde os anseios dos que dela necessitam e, ao mesmo tempo, torna-se inclusiva na medida em que atende às expectativas daqueles que estão envolvidos em seu processo que permite a inserção dos excluídos, nesse processo de forma participativa.

Ainda seguindo a análise das questões, na questão 12, houve fatores que dificultaram o seu trabalho? Se sim, quais? Tendo em vista, as reflexões dos professores nas respostas, construímos duas categorias, denominadas de suporte especializado e profissional especializado. Em que os fatores que dificultam o trabalho com alunos com NEE convergiram para o mesmo sentido, mas com significados diferentes.

Quadro 10. Percepção sobre os fatores que dificultam o trabalho.

Categoria	Unidades de significado	Descrição
Suporte especializado	Prof. José - suporte especializado Profª. Rony - não consegue responder atividades; Prof. Pedro - burocracia para inserir; Profª. Rose - falta de materiais; Prof. Val - falta de recursos; Profª Maria - ____	Reflete os argumentos sobre a falta de recursos pedagógicos, que torna inviável o processo de inclusão.
Profissional especializado	Prof. José - ____ Profª. Rony - lentidão nas atividades, pois não tem apoio. Prof. Pedro - a burocracia para inserir Profª. Rose - formação para os professores na área inclusiva. Prof. Val - falta de apoio pedagógico Profª Maria - falta de profissionais à disposição.	Correspondem às asserções acerca da falta de profissional especializado para orientação tanto do professor como do aluno.

No discurso dos sujeitos da pesquisa, evidencia-se que a falta de suporte especializado, tanto no que diz respeito a material didático como da mão de obra especializada no processo de inclusão, tem dificultado o trabalho dos professores em sala de aula no atendimento aos alunos com deficiência, como em seu próprio atendimento e entendimento sobre a política de inclusão, visto que, “todo plano de formação deve servir para que os professores se tornem aptos ao ensino de toda demanda escolar” (PIETRO, 2006, p.60). Dessa forma, por falta de suporte especializado tornar-se um processo inviável o desenvolvimento de estratégias que buscam o ultrapassar as barreiras da exclusão e das burocracias que são impostas para inserir novas concepções de educação como espaço de direito de todos. Nessa perspectiva a UNESCO (1994, p.28), afirma que:

É preciso repensar a formação de professores especializados, a fim de que estes sejam capazes de trabalhar em diferentes situações e possam assumir um papel - chave nos programas de necessidades educativas especiais. Deve ser adotada uma formação inicial não categorizada, abarcando todos os tipos de deficiência, antes de se enveredar por uma formação especializada numa ou em mais áreas relativas a deficiências específicas (UNESCO, 1994, p.28.)

As políticas públicas em articulação com as instituições públicas ou privadas de ensino regular devem oferecer apoio, recursos, programas de inclusão, adaptações dos currículos e,

principalmente, cursos de formação para todos os profissionais que constituem o ambiente escolar, em especial aos professores que são os indivíduos que atuam diretamente com esse público para que possam minimizar as dificuldades encontradas no processo de inclusão. O que segundo Lima (2006), as dificuldades relacionadas ao trabalho com pessoas com deficiência, devem ser enfrentadas, ademais lidar com as dificuldades impostas pela inserção de alunos com deficiência em sala de aula não é uma situação essencialmente negativa, elas podem resultar em inúmeras possibilidades de visibilidade social e pessoal.

Com relação à questão 13, a política de inclusão escolar fez com que melhorasse ou piorasse sua capacidade de administrar/realizar seu trabalho na escola? Justifique sua resposta, se for o caso. Diante dos dados coletados descritos nas unidades de significados, podemos identificar duas categorias, a primeira de obrigação e a segunda, educação como direito. Tendo em vista que as expressões acerca da política de inclusão escolar convergiram para aproximação de sentido, mas divergiram em alguns pontos com relação aos significados.

Quadro 11. Percepção acerca da política de inclusão escolar.

Categorias	Unidades de significado	Descrição
Obrigação	<p>Prof. José - piorou, porque só veio obrigatoriedade de incluir;</p> <p>Prof^a. Rony - piorou, pois não há atenção suficiente para esse aluno;</p> <p>Prof. Pedro - obrigado a ficar atento às carências do aluno;</p> <p>Prof^a. Rose - incluir e educar devem andar juntos do contrário só mais trabalho;</p> <p>Prof. Val - indiferente; não basta incluir, se não é dado as devidas condições; só vejo dever, direito nada.</p> <p>Prof^a Maria - as políticas públicas deixam a desejar no auxílio à prática, só tem obrigação.</p>	Corresponde às afirmações acerca das ações das políticas de inclusão para atendimento de alunos com deficiência, causando um mal-estar aos profissionais que a veem apenas como uma obrigação.

Educação como direito	Prof. José - incluir aluno especial, todos têm direito a educação. Prof ^a . Rony - ____ Prof. Pedro - oportunidade de aprendizagem; um direito que os alunos com NEE têm. Prof ^a . Rose - evidente que com a educação inclusiva melhorou; oportunidade de incluir. Prof. Val - ____ Prof ^a Maria - é um direito, pois tudo é aprendido; conhecimento adquirido para lidar com a situação.	Condiz com asserções a respeito da inclusão e a educação como um direito de todos.
-----------------------	---	--

O discurso dos sujeitos da pesquisa a respeito das políticas públicas de inclusão escolar está enviesado no discurso da obrigatoriedade, ou seja, os sujeitos informam que não há condições necessárias para uma Educação Inclusiva de forma adequada, que oportunize os envolvidos ao conhecimento e ao desenvolvimento formativo, com estratégias para lidar com essa situação, pois, como eles mesmos informam, não basta incluir, tem que desenvolver ações pedagógicas que deem suporte aos professores para o trabalho com os alunos com deficiência. Tendo em vista que é um direito de todo cidadão, independente de suas particularidades, o acesso à escola e o atendimento de qualidade (este direito está estabelecido na lei 9394/96) define os objetivos, as prioridades e as condições ou meios que devem reger a política educacional do país, nos artigos 58, 59 e 60, diz que deve haver a inclusão de alunos com deficiência no ensino regular, ressaltando-se a necessidade de apoio para atender as possíveis demandas decorrentes deste processo de inclusão.

As competências necessárias para satisfazer as necessidades educativas especiais devem ser tidas em consideração na avaliação dos estudos e na certificação dos professores. É prioritário preparar documentação escrita e organizar seminários para as autoridades locais, inspetores, directores de escola e professores - orientadores a fim de estes desenvolverem a sua capacidades de liderança nesta área e apoiarem e formarem pessoal com menos experiência (UNESCO, 1994, p.27) .

Consideramos que as políticas públicas de inclusão, antes de promover as ideias da inclusão, deveria primeiramente desenvolver políticas formativas para dar condições necessárias a comunidade escolar entender essas ideias, sem isso, promovem-se polêmicas em questões como a atuação de professores no atendimento aos alunos com deficiência. Por isso,

é possível compreender que os professores do ensino regular não se consideram preparados e competentes para lidar com as diferenças em sala de aula, vendo apenas o processo inclusivo como uma obrigação imposta pelas tais políticas de inclusão.

Mantoan (2006, p.25) relata que precisamos de apoio e de parcerias para enfrentar essa tarefa, mas o que se tem percebido são oposição e resistência dos que deveriam apoiar. Ainda afirma que,

Sabemos que alunos com e sem deficiência, que foram e são ainda excluídos das escolas comuns, devem estar inseridos nessas escolas, e há muito tempo, ou seja, desde que o ensino fundamental é obrigatório para os alunos em geral, se os pais, professores, dirigentes educacionais não tinham conhecimento do direito de todos à educação comum, há hoje documentos e uma ação corajosa do movimento escolar inclusivo que estão cumprindo o seu dever de alertar os educadores e os pais nesse sentido. (MANTOAN, 2006, p.25)

O processo de inclusão escolar deve ser visto como oportunidade de inserção de alunos com deficiência no ambiente escolar, bem como, na oportunidade dos professores reverem suas práticas pedagógicas homogêneas, condutistas. Por meios das políticas públicas educacionais que deve dar condições à escola de adaptar-se de modo a favorecer a cada um assumir seu papel no processo educacional inclusivo.

Prosseguindo, discutimos a questão 14, como você avalia no momento, sua experiência pessoal e profissional, para lidar com alunos com deficiências? Você se considera ou não capaz de lidar com ela? Tendo em vista as respostas obtidas, elaboramos duas categorias em que a primeira foi denominada formação continuada específica e a outra denominada de apoio. Elas foram assim denominadas, tendo em vista o quanto foi recorrente tal palavra nos textos analisados e, certamente, nas unidades de significado que segmentamos. Ressaltamos, ainda, o quanto a experiência pessoal e profissional dos professores em relação ao trabalho com alunos com deficiência convergem para um mesmo sentido, mas divergiram em alguns pontos em seus significados.

Quadro 12. Percepção acerca da experiência profissional para lidar com alunos com deficiência.

Categorias	Unidade de significado	Descrição
------------	------------------------	-----------

Formação continuada específica	<p>Prof. José - entender esse universo é um desafio; proporcionar o devido acompanhamento;</p> <p>Profª. Rony - ____</p> <p>Prof. Pedro - sinto capaz, outras vezes não; necessito de formação nessa área.</p> <p>Profª. Rose - compreender melhor, para me sentir capaz;</p> <p>Prof. Val - sinto-me despreparado; preciso me informar mais.</p> <p>Profª Maria - preciso de formação continuada.</p>	Refere-se a afirmações para uma formação continuada específica, que contribua para formação do professor no trabalho com alunos com deficiência.
Apoio	<p>Prof. José - ____</p> <p>Profª. Rony - sem apoio fica difícil para ambos;</p> <p>Prof. Pedro - sem o apoio necessário, chega a ser desgastante;</p> <p>Profª. Rose - ____</p> <p>Prof. Val - gostaria de ter mais apoio e orientação;</p> <p>Profª Maria - preciso condições materiais para ensinar.</p>	Corresponde a alegações acerca do apoio para desenvolver as atividades com os alunos com deficiência.

A percepção acerca da experiência do professor para lidar com alunos com deficiência, tem demonstrado que esses profissionais são carentes de formação adequada para o desenvolvimento de uma prática que contribua nesse processo de inclusão, que tem causado um clamor no entendimento desse universo inclusivo, que se torna cada vez mais desafiador e, muitas das vezes chega a ser desgastante e difícil para ambos, tanto para o professor como para o aluno.

Para Pietro (2006), a formação continuada do professor deve ser um compromisso dos sistemas de ensino, comprometido com a qualidade do mesmo, com a implantação de novas propostas e estratégias de ensino, que evidencia as características dos alunos com deficiência. As orientações para formação continuada do professor são estabelecidas nas diretrizes nacionais para o atendimento de aluno com deficiência em classe comum, embasada nos

documentos de referências como a Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que apresenta o Plano Nacional da Educação (PNE1), e a resolução de nº 2 do CNE/Câmara de Educação Básica (CEB), de 11 de setembro de 2001, que estabeleceu as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica.

A inclusão não depende só do professor ou da escola, mas de políticas que estabeleçam parcerias e orientações na busca de condições cada vez mais adequadas para atender tanto as suas necessidades como as necessidades dos alunos. Os professores de modo geral apontam para importância da formação continuada, como um elemento essencial para auxiliar no trabalho, direcionando a construção do conhecimento e da aproximação da prática e teoria que possibilite ampliação de sua formação e entendimento das dúvidas e incertezas quanto à política pública de inclusão escolar. Visto que “muitos deles, quando completaram seus estudos para o exercício do magistério, não tiveram acesso a esses conhecimentos, o que era tratado em estudos complementar realizado, no geral, em habilidades do curso de pedagogia” (PIETRO, 2006, p.58).

A questão 15, como você avalia a qualidade das suas ações quanto à inclusão? Suas ações contribuem para o processo de efetivação da inclusão? Com relação a tal questão, obtivemos duas categorias denominadas de “valorização” e “ideias”, na tentativa de entender a concepção dos professores acerca da qualidade de suas ações quanto à inclusão de alunos com deficiência. Pode-se perceber que os relatos dos professores caminharam para o mesmo sentido, mas diversificados em alguns pontos, divergiram quanto à significação, originando mais de uma categoria.

Quadro 13. Percepção acerca de como você avalia a qualidade das suas ações quanto à inclusão.

Categorias	Unidades de significado	Descrição
Valorização	<p>Prof. José - contribuição para motivação, respeito, atenção.</p> <p>Profª. Rony - uma atenção maior aos alunos, para se sentirem mais valorizados.</p> <p>Prof. Pedro - considero uma terapia ocupacional, em que valorizo cada um.</p> <p>Profª. Rose - processo de inclusão;</p>	Reflete sobre a valorização do processo inclusivo para formação do indivíduo, de modo que essa contribuição favoreça a motivação, o respeito e atenção às diferenças.

	respeito e valorização; Prof. Val - ____ Profª Maria - promover as ações para integrá-lo aos outros alunos, valorizando as diferenças.	
Ações limitadas	Prof. José - ações limitadas, básica, uma vez que nos deparamos com salas lotadas; Profª. Rony - ____ Prof. Pedro - na teoria a ideia é louvável, mas na prática é complexo. Visto que, o sistema promove ações limitadas. Profª. Rose - maior investimento na formação docente, que supere a prática limitada. Prof. Val - ____ Profª Maria - ____	Correspondem às afirmações acerca das ideias que devem favorecer o processo de inclusão.

Fica evidente que dentro dos seus conhecimentos e possibilidades, os professores têm procurando contribuir para o acesso e permanência do aluno em sala de aula com ações de motivação e respeito, apesar de compreenderem que as situações do jeito que estão sendo impostas tornam-se complexas, por falta de apoio do poder público em investimento na formação dos professores e de materiais adequados. Ainda assim, esses professores têm buscado desenvolver ações de valorização que favoreçam o processo de inclusão, mesmo que seja com ações limitadas, devido à falta de apoio e orientação.

Desse modo, é preciso desenvolver novas ações que valorizem a prática dos professores, para que estes possam estar preparados para atender às necessidades dos alunos e as suas próprias necessidades, contribuindo para uma formação com qualidade. Nesse viés reafirmar-se que continuar investindo em formação para os professores é melhor caminho, pois, ensinar na perspectiva inclusiva significa ressignificar a prática docente em consonância com os objetivos da Educação Inclusiva. No entanto, “não há como mudar prática de professores sem que os mesmos tenham consciência de suas razões e benefícios, tanto para os alunos, para a escola e para o sistema de ensino quanto para seu desenvolvimento profissional” (PIETRO, 2006, p. 59).

Nessa perspectiva, os professores enfatizam que não bastam leis que assegure a matriculas de alunos com deficiência nas escolas comum, se elas não foram eficazes em seus objetivos, em que possibilite um maior investimento na formação dos professores, com ações para o pleno desenvolvimento social para cidadania. Mas, ressalta também, que a escola como um todo, principalmente os professores não podem ser responsáveis pelo fracasso da inclusão, se antes não houver uma preparação para o processo inclusivo.

A partir deste ponto, apresentamos a segunda etapa da análise, considerando os dados que obtivemos por meio da técnica de grupo focal, os quais foram também submetidos à análise textual discursiva (ATD).

Iniciamos discutindo as respostas à questão 1: “Como é ou foi trabalhar com alunos com deficiência? Como lidar com os desafios nas aulas de Química? ” Tendo em vista as respostas obtidas através dos relatos dos sujeitos da pesquisa, elaboramos apenas uma categoria denominada de “identificação”. Ela foi assim denominada, devido ao número de vezes que tal palavra aparece nos relatos dos sujeitos pesquisados, como fica em evidência nas unidades de significado que segmentamos. Verificamos que as ideias dos professores em relação ao trabalho com alunos com deficiência, convergem para um mesmo sentido. Eles chamam atenção para a importância de ter mais conhecimento em relação às necessidades dos alunos com deficiência em sala de aula, informando que nem mesmo identificam ou reconhecem a deficiência do aluno. Entretanto é de suma importância que os mesmos compreendam tal aspecto para poderem planejar tendo em vista as reais necessidades que esses alunos necessitam para processo de aprendizagem aconteça.

Quadro 14: Percepção dos professores sobre como é trabalhar com alunos com deficiência.

Categorias	Unidade de significado	Descrição
Identificação	<p>Prof. José - é importante de ter um psicólogo, psicopedagogo na escola que vai assegurar e auxiliar o professor para detectar qual deficiência.</p> <p>Prof^a. Rony - Não somos preparados para identificar qual tipo de deficiência e necessidade deles.</p> <p>Prof. Pedro - de imediato agente não pode identificar se tiver o conhecimento prévio a gente pode declarar ou identificar aquele tipo de deficiência...</p> <p>Prof^a. Rose - tenho na escola pública, tinha um aluno surdo, mas ele desistiu porque não se adaptou, aquele velho problema, ele não ouve, nós professores não trabalhamos a língua de</p>	Corresponde às asserções sobre o preparo dos professores na identificação da necessidade ou do tipo de deficiência dos alunos.

	sinais não existe um intérprete dentro da escola..., ele desistiu... Prof. Val - Bom lidar com alunos com deficiência na sala de aula regular não é fácil, mas também não vejo como uma coisa de outro mundo, acho que é complicado aí, é a falta de conhecimento e de preparação no trabalho com esses alunos,... Prof ^a Maria - Trabalho com aluno com deficiência creio que seja trabalho dobrado, porque não estamos preparados para esse trabalho,...	
--	---	--

Os desafios de se trabalhar com alunos com deficiência em sala de aula regular têm exigido dos professores um posicionamento que, até então, esses profissionais da educação não tinham sido alertados e preparados para tal, principalmente no que se refere à identificação do tipo de necessidade que os alunos com deficiência apresentam. Porém, essa identificação não é e nem pode ser no sentido de diagnosticar a deficiência do aluno, mas, perceber que este apresenta alguma necessidade especial e ter clareza sobre como proceder ou encaminhar para profissionais especializados que deem suporte ao seu trabalho na orientação desses alunos no convívio em sala de aula. Esses aspectos ficam em evidência nos argumentos inclusos na categoria identificação, em que os professores pesquisados se queixam da falta de conhecimento e auxílio no trabalho com alunos com deficiência. Segundo os mesmos, a polêmica não é a presença do aluno com deficiência em sala de aula, mas as condições que são impostas para inclusão de tais alunos no ensino regular, para a concretização da convivência e da aprendizagem. Isso acaba provocando, de certo modo, o processo inverso, ou seja, acaba provocando a exclusão do aluno por falta de conhecimento e de estruturação pedagógica do sistema educacional e profissional. Segundo Bueno (1999, p.18), em todo processo educacional,

(...) há de se contar com professores preparados para o trabalho docente que se estribem na perspectiva da diminuição gradativa da exclusão escolar e da qualificação do rendimento do aluno, ao mesmo tempo em que, dentro dessa perspectiva, adquiram conhecimentos e desenvolvam práticas específicas necessárias para a absorção de crianças com deficiência (BUENO, 1999, p.18).

Nessa perspectiva, a competência dos professores, bem como a sua capacidade para planejar situações de aprendizagem e de elaborar estratégias de ensino no trabalho em sala de aula com alunos com deficiência tem se configurado como um desafio. Esse desafio, por sua vez, tem exigido desses profissionais, cada vez mais, atitude na mudança pedagógica,

principalmente em buscar métodos ou ajuda profissional para o trabalho com esses alunos que os proporcione identificar a real necessidade destes. A falta de conhecimento em relação à necessidade do aluno com deficiência tem provocado e vem provocando instabilidade no processo de ensino e aprendizagem, mediante as incertezas que professores têm em relação ao desenvolvimento de suas atividades em sala de aula. Porém, para Lippe (2010) identificar a necessidade educacional de um aluno com deficiência implica dizer que esse aluno é diferente dos demais colegas, sem levar em conta que a dificuldade na aprendizagem não está necessariamente ligada a deficiência, ou seja, a diversidade é um aspecto inerente a toda sala de aula.

Nesse sentido, introduzimos a questão 2 para discussão, a fim de compreendermos como o professor percebe a sua sala de aula na perspectiva da diversidade, tendo em vista a presença de alunos com deficiência: Vocês, no questionário, responderam que sentem insegurança no trabalho com alunos com deficiência, mas com relação aos outros alunos que não apresentam deficiência, não há insegurança? Tendo em vista os argumentos dos professores pesquisados, obtivemos duas categorias denominadas de: despreparo e preparo. Elas foram assim denominadas, tendo em vista o quanto foi recorrente tais palavras na transcrição dos áudios analisados e, certamente, nas unidades de significado que segmentamos. Ressaltamos, ainda, que a insegurança dos professores pesquisados em relação ao trabalho com alunos com deficiência converge para um mesmo sentido, mas também diverge em alguns pontos em seus significados. Como podemos verificar no quadro 15 abaixo, as categorias chamam atenção para questões do trabalho dos professores e da formação para o trabalho, tanto com alunos com deficiência, como também, para o trabalho com alunos que não apresentam deficiência.

Quadro 15: Visão acerca de como os professores se sentem em relação a insegurança.

Categorias	Unidades de significado	Descrição
Despreparo	<p>Prof. José - Particularmente, eu me sinto no despreparo. Eu penso que o professor precisa de um treinamento prévio pra você ter no mínimo a certeza que você vai atingir aquele objetivo.</p> <p>Prof^a. Rony - é interessante, mas se você não tiver na prática, às vezes torna-se difícil pela capacitação que não temos para o trabalho com alunos com deficiência,</p> <p>Prof. Pedro - então muito difícil da gente promover uma atividade, uma ação que contemple toda a turma, e que os alunos que tenham deficiência possam acompanhá-la por isso mais do que nunca devemos estar preparados para agir</p>	Correspondem às afirmativas dos professores com relação ao seu despreparo para o trabalho com alunos com deficiência em sala de aula.

	<p>diante dessas situações é que mais acontece,...</p> <p>Profª. Rose - mas a questão no meu ver é o desconhecido, como é, como vou trabalhar com esse aluno, se eu não sei, como vou chegar até eles, como é que ele pensa,...</p> <p>Prof. Val - minha formação não privilegiou esse tipo de aluno, ou o tipo de deficiência que esse aluno tem...</p> <p>Profª Maria - não somos preparados para trabalhar com as necessidades do aluno com deficiência.</p>	
Preparados	<p>Prof. José - Já os outros alunos, dito normais, também não é fácil, mas você sabe as limitações dele, saber que ele ouve bem e fala. Então, eu estou de igual para igual com esses outros alunos,...</p> <p>Profª. Rony - já em relação aos outros alunos somos preparados para o trabalho em sala de aula com ele.</p> <p>Prof. Pedro - os alunos que não apresentam deficiência temos dificuldade, mais somos formados para seu atendimento, também nos dá uma certa insegurança, mas normal.</p> <p>Profª. Rose - a insegurança que temos com o aluno dito normal são aqueles problemas escolares do dia a dia, disciplina, a falta de interesse as vezes do aluno que agente só atribuir a ele, mas agente sabe que não é bem assim, ...</p> <p>Prof. Val - a insegurança nesse caso está em relação a nossa formação, porque querendo ou não somos formados para o trabalho com todo tipo de aluno, sem privilegiar esse ou aquele aluno, claro que isso nos causa uma insegurança,...</p> <p>Profª Maria - somos formados para o trabalho com eles, sabemos que nos compreendem,...</p>	Corresponde às asserções sobre o preparo dos professores para o trabalho em sala de aula com alunos sem deficiência.

Com relação à insegurança apontada pelos sujeitos da pesquisa no trabalho em sala de aula com alunos com deficiência, os argumentos desses sujeitos apontam mais uma vez para a questão da falta de preparo pedagógico, ou seja, a falta de conhecimento em relação a esse público alvo da Educação Inclusiva, que acaba causando de certo modo estranheza e incerteza, devido à formação desses profissionais não privilegiar um trabalho pedagógico voltado para o ensino e aprendizagem desses alunos, em que se possibilite articular as suas dimensões profissionais com o desconhecido. Todavia, para Pires (2009) é esta perspectiva que “situa o professor numa pedagogia de abertura e que lhe vai possibilitar a relação com o desconhecido, com o caminho ainda não trilhado, com tudo aquilo que ainda deverá ser inventado em termos de atuação e interação com o outro”. (PIRES, 2009, p. 63).

Já em relação aos alunos sem deficiência, os sujeitos da pesquisa apontam que o trabalho em sala de aula também, de certo modo, causa insegurança; no entanto, a sua formação privilegia esse público da educação, para o qual foram preparados. Segundo os professores, eles foram formados para o trabalho com esses alunos, de um modo geral, sem se preocupar com suas peculiaridades. Porém, as situações corriqueiras do dia a dia da escola podem chegar a causar uma insegurança, pois sempre existe “o inusitado”. A inclusão de alunos com deficiência em sala de aula regular, por sua vez, propicia aos professores insegurança e ansiedade diante dessa nova realidade, para a qual não foram preparados. Nessa perspectiva, para Pietro (2006), o primeiro pensamento seria se especializar no assunto para mudar sua prática pedagógica, para melhor compreender o processo de inclusão de alunos com deficiência que, sem dúvida, uma formação continuada ou o desenvolvimento de pesquisa nessa área contribuiria de modo significativo para prática pedagógica desse profissional da educação. Porém, ainda para este autor, essa mudança se dá de fato através do convívio e da experiência do dia a dia, em que os desafios do processo de inclusão implicam uma mudança de atitude e de prática.

Nessa perspectiva é que apreendemos as falas dos professores no tocante ao despreparo que expressam. Sentindo-se ou não preparados para lidar com alunos com deficiência em sala de aula regular, os professores recebem estes alunos. Diante de tal realidade, questionamos: Que estratégias vocês utilizavam ou utilizam para lidar com os alunos com deficiência? Elas funcionavam ou funcionam de alguma forma? Diante dos relatos dos professores pesquisados, foi possível elaborarmos duas categorias, que as nomeamos de: ausência de estratégias e planejamento. Elas foram assim denominadas devido ao número de vezes que tais palavras apareceram na análise das transcrições dos áudios e nas unidades de significado que segmentamos. Como podemos verificar no quadro 16 abaixo, os professores falam das suas formações limitadas para o trabalho em sala de aula com alunos com deficiência, bem como da dificuldade que sentem para planejarem aulas para tais alunos, ficando evidente, ainda, a falta de estratégias consistentes.

Quadro 16. As “estratégias” no trabalho em sala de aula com alunos com deficiência.

Categorias	Unidades de significado	Descrição
Ausência de estratégias	Prof. José - diante da minha formação limitada nessa área, tenho buscado desenvolver algumas estratégias no trabalho com aluno com deficiência, ainda que de forma simples, não é fácil,... Profª. Rony – as mesmas que utilizo com	Corresponde aos argumentos sobre a ausência de estratégias no trabalho com alunos com deficiência em sala de aula regular.

	<p>demais alunos.</p> <p>Prof. Pedro - em determinados momentos não tenho como lidar com o processo de ensino e aprendizagem com essas limitações,...</p> <p>Profª. Rose - porque é uma realidade, eles estão na escola e a gente precisa saber como lidar.</p> <p>Prof. Val - porque não sei como agir com meu aluno com deficiência visual, e ao mesmo tempo com os outros alunos.</p> <p>Profª Maria - não fui formada para trabalhar com alunos com deficiência.</p>	
Planejamento	<p>Prof. José - confesso que planejo para todos os alunos por igual, mas procuro desenvolver algumas atividades para que ele possa fazer ou então o coloco com os colegas para o ajudarem.</p> <p>Profª. Rony - confesso que sinto dificuldade em planejar para trabalhar com alunos com deficiência dentro do contexto da sala de sala regular,...</p> <p>Prof. Pedro – planejamento normal</p> <p>Profª. Rose - Eu não planejo para eles essa é a verdade, é vergonhoso confesso, mas eu não sei como planejar para eles,...</p> <p>Prof. Val - Não faço nenhum planejamento específico para ele, mas para todas, porém procuro orientá-lo nas atividades de sala de aula.</p> <p>Profª Maria - Meu planejamento é para todos,...</p>	<p>Corresponde as afirmativas dos professores sobre o planejamento no trabalho com alunos com deficiência.</p>

O trabalho em sala de aula com alunos com deficiência tem exigido cada vez mais que os professores procurem adaptar suas estratégias de ensino para realidade que se faz presente neste ambiente e, por outro lado, perceber se as estratégias utilizadas estão surtindo efeito. As afirmativas presentes nos relatos dos sujeitos pesquisados evidenciam que eles não conseguem compreender até que ponto o seu trabalho beneficia os alunos com deficiência, devido a suas formações e o conhecimento “limitado” nesta área da educação. Ainda assim, alguns deles afirmam que têm procurado de alguma forma desenvolver “estratégias” que minimizem as dificuldades encontradas no processo de aprendizagem, bem como compreender as limitações e potencialidade de tais alunos com deficiência, mesmo sem um apoio pedagógico específico que garanta o sucesso na inclusão dos mesmos em sala de aula. No entanto, ressalta-se que estas estratégias não passam de simples ordenação da sala de aula, em que os professores colocam tais alunos para fazer as atividades em grupo ou, às vezes,

fazem alguma atividade adaptada para os mesmos. Não há descrição em detalhes das estratégias empregadas, quando estas são citadas.

Nessa perspectiva, consideramos que, se por um lado, como afirmado por Pires (2006), o professor vai realmente aprender a lidar com a inclusão desenvolvendo seu trabalho em sala de aula diante do “novo”, por outro devemos levar em conta que, em grande parte, o empenho pedagógico dos professores depende de uma política de formação e qualificação para que estes proponham situações de ensino e aprendizagem satisfatórias para todos os envolvidos. Para Mendes (2004, p.227), “Uma política de formação de professores é um dos pilares para a construção da inclusão escolar, pois a mudança requer um potencial instalado, em termos de recursos humanos, em condições de trabalho para que possa ser posta em prática”.

Essa prática deve estar atrelada também à capacidade de os professores planejarem suas atividades para os alunos com deficiência. Suas declarações informam que não planejam para tais alunos, pois têm dificuldades com esse tipo de planejamento, visto que não são preparados para uma prática pedagógica inclusiva, bem como não têm conhecimento sobre as reais necessidades que cada aluno com deficiência apresenta. Isso obriga os alunos a participarem das atividades que são planejadas para todos independente de apresentarem ou não deficiência. Pietro (2006, p.60), relata que uma das competências previstas para:

Os professores manejarem suas classes é considerar as diferenças individuais dos alunos e suas condições pedagógicas como condição indispensável para a elaboração do planejamento e para implantação de propostas de ensino e de avaliação de aprendizagem, condizentes e responsáveis às suas características. (PIETRO, 2006, p.60).

Entretanto, em contrapartida, Pietro (2006) discute que todo plano de formação possibilita aos professores tornarem-se aptos no trabalho em sala de aula para atender a toda demanda escolar. É importante que seu conhecimento alcance a aceitação de que a sala de aula é um espaço comum a todos e, portanto, um espaço de socialização para os alunos com deficiência. Nesse sentido, torna-se imprescindível o investimento na formação inicial e continuada dos professores para o trabalho com a Educação Inclusiva, sobretudo, no sentido de elaborar ou reelaborar o seu olhar para a sala de aula como espaço inclusivo.

Nessa perspectiva, passamos para a questão 4: “O que vocês entendem por Educação Especial e escola inclusiva? Vocês consideram que é possível incluir alunos com deficiência nas aulas de Química ou Ciências? Tendo em vista a discussão dos professores, foi possível apontamos três categorias as quais denominamos respectivamente de: escola ideal, escola real e inclusão de alunos com deficiências nas aulas de Química. Os entendimentos dos professores sobre o processo inclusivo no trabalho com alunos com deficiência convergiram para um mesmo sentido, divergindo, porém, em alguns pontos. Podemos verificar no quadro 17 abaixo que as três categorias relatam o pensamento dos sujeitos da pesquisa sobre o que seria para eles uma escola inclusiva, como é na prática essa escola e como acontece a inclusão dos alunos nas aulas de Química.

Quadro 17. Percepção dos professores sobre a Educação Inclusiva e a Escola Inclusiva.

Categorias	Unidades de significado	Descrição
Escola ideal	<p>Prof. José - vejo como espaço para todos,...</p> <p>Profª. Rony - são espaços direcionados a todos que dela necessitem, é um direito,..</p> <p>Prof. Pedro - eu vejo como participação de todos, independentemente que seja com deficiência ou não...</p> <p>Profª. Rose - acho que hoje a gente tem, porque a escola passa pelo ambiente físico, fisicamente a escola sim ela é inclusiva,...</p> <p>Prof. Val - espaço de inclusão para todos aqueles que delas necessitam.</p> <p>Profª Maria - vejo a Educação Inclusiva como espaço de todos...</p>	Compreende as asserções dos professores sobre a escola como espaço inclusivo.
Escola real	<p>Prof. José - Porque eu vejo é muito blá, blá, uma coisa bonita mas que na prática não está funcionando.</p> <p>Profª. Rony - porque mão de obra qualificada é muito pouca para demanda, tanto dos alunos como dos professores,</p> <p>Prof. Pedro - mas creio que há muito que melhorar, muito mesmo, ...</p> <p>Profª. Rose - então a escola enquanto espaço físico ela é inclusiva. Agora quanto ambiente educacional em relação ao processo de ensino e aprendizagem ela não é inclusiva.</p> <p>Prof. Val - penso que ainda há muito do que se fazer, para serem inclusivas na prática.</p> <p>Profª Maria - vejo que faltam condições de trabalho com esses alunos assim como demais,...</p>	Corresponde as afirmativas sobre o não preparo da escola enquanto ambiente de processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência.
Inclusão dos alunos nas aulas de química	Prof. José - Quanto a incluir esses alunos na aula é possível, como falei já, desde que tenhamos apoio, profissionais que nos deem suporte, em sala de aula, mas também vai depender da	Refere-se às asserções dos desafios dos professores sobre a inclusão dos alunos

	<p>deficiência,...</p> <p>Profª. Rony - Acredito também, que seja possível incluir os alunos nas aulas de Química, porém depende da estruturação do aluno e de sua deficiência.</p> <p>Prof. Pedro - eu vejo que tem dois fatores aí, o tipo de deficiência e o assunto, porque há certos assuntos abstratos para os ditos normais,...</p> <p>Profª. Rose - então a escola enquanto espaço físico ela é inclusiva, agora quanto ambiente educacional em relação ao processo de ensino e aprendizagem ela não é inclusiva.</p> <p>Prof. Val - podem sim serem incluídos nas aulas de Química alguns alunos, outros apenas serão socializados no ambiente escolar, é como eu vejo.</p> <p>Profª Maria - alguns alunos com deficiência têm condições de participar das atividades, já outros dependendo do comprometimento, da deficiência não consegue...</p>	com deficiência nas aulas de química.
--	---	---------------------------------------

A Educação inclusiva articulada com a escola comum deve compreender a Educação Especial dentro da escola regular, de modo que se refaçam os caminhos e a transformem em um espaço para todos, favorecendo a diversidade na medida em que compreende e considera as particularidades dos alunos com deficiência. No discurso dos sujeitos participantes da pesquisa, percebe-se que eles definem a Educação Inclusiva como um espaço para todos, independentemente de o sujeito ter deficiência ou não, é suprir as necessidades individuais e sociais dos sujeitos que dela dependem. Em contrapartida, esses sujeitos pesquisados relatam que as escolas atualmente são espaços inclusivos apenas em sua estrutura arquitetônica, visto que a maioria delas oferece um ambiente físico propício à inclusão dos alunos com deficiência. No entanto, salientamos que a questão da acessibilidade vai além da existência de barreiras do espaço arquitetônico das escolas. Também, compreende o acesso de informações, comunicações, equipamentos e programas adequados que oriente a mobilização da rotina da escola promovendo o direito de acesso a todos os espaços; porém, ainda segundo os sujeitos da pesquisa com relação à mão de obra humana especializada no trabalho com esses alunos, ainda está distante de seus objetivos, visto que a formação dos professores e o apoio especializado aos tais alunos com deficiência não conseguem suprir as suas reais necessidades.

A inclusão escolar tem sido mal compreendida, principalmente no seu apelo a mudanças nas escolas comuns e especiais. Sabemos, contudo, que sem essas mudanças não garantiremos a condição de nossas escolas receberem, indistintamente, a todos os alunos, oferecendo-lhe condições de prosseguir em seus

estudos, segundo a capacidade de cada um, sem discriminações nem espaços segregados de educação (MANTOAN, 2006, P.23).

Neste contexto, a Educação Inclusiva busca inserir os alunos com deficiência no processo de ensino e aprendizagem, respeitando suas particularidades, e o ensino de Química ou Ciências, por sua vez, também desenvolve peculiaridades ao ser ministrado, as quais exigem do professor conhecimento não só da disciplina, mas também segurança e domínio nas estratégias para resolver conflitos, bem como fazer adaptações de metodologias para o trabalho com os alunos com deficiência ou não em sala de aulas a fim de inclui-los neste ensino (COSTA *et al.*, 2015). Para os professores pesquisados, é possível incluir nas aulas de Química alunos com deficiência, desde que tenham apoio e material adequado para o trabalho com os mesmos. Por outro lado, a aprendizagem vai depender também do tipo de deficiência ou mais especificamente da limitação que ela causa no aluno e que interfere no processo de aprendizagem. No entanto, para Mantoan (2003), o processo de inclusão não prevê a aplicação de práticas pedagógicas específicas para esta ou aquela deficiência, nem para a dificuldade de aprendizagem. Os alunos aprendem de acordo com seus limites e seu tempo e, se o ensino for de qualidade, o professor levará em consideração os limites, compreendendo as especificidades de cada aluno e as potencialidades que trazem de suas vivências. É necessário que o professor reflita constantemente sobre a própria prática e sobre as oportunidades de inclusão dos alunos com deficiência, a fim de avaliar a eficácia das estratégias, bem como propor adaptações ou mudanças de procedimentos em um processo contínuo.

Seguindo a análise das questões, na 5ª temos: Como garantir uma aprendizagem significativa a esses alunos? Diante das afirmativas dos sujeitos pesquisados, transcritas nas unidades de significado, identificamos duas categorias as quais nomeamos, respectivamente, aprendizagem em função da deficiência e comparação. Verificamos que essas expressões aparecem com mais frequência, convergindo em alguns aspectos e divergindo em outros. Como podemos perceber no quadro 18 abaixo, os professores relatam que a aprendizagem dos alunos com deficiência vai depender do tipo de deficiência ou do grau de comprometimento com que a deficiência limita a aprendizagem tais alunos. Ressalte-se que, não há como comparar aprendizagem de alunos com ou sem deficiência, pois cada um tem sua necessidade e seu tempo de aprendizagem.

Quadro 18. Percepção acerca do processo de ensino e aprendizagem.

Categorias	Unidades de significado	Descrição
------------	-------------------------	-----------

Aprendizagem em função da deficiência	<p>Prof. José - é complicado, principalmente dependendo do grau ou tipo de deficiência, já que algumas deficiências, o aluno só tá ali,...</p> <p>Profª. Rony - é complicado, vai depender do tipo de deficiência e do desenvolvimento dele em sala de aula para que a aprendizagem aconteça,...</p> <p>Prof. Pedro - porque existem vários tipos de deficiência e isso torna muito preocupante quando a gente está na sala de aula e tem alunos com diferentes deficiências e a gente tem que traçar métodos às escuras. A verdade essa,...</p> <p>Profª. Rose - Então, a minha experiência com alunos com deficiência eles não conseguem acompanhar os conteúdos químicos, principalmente os mais abstratos...</p> <p>Prof. Val - é aí onde está a complicação, porque os alunos com deficiência, aquelas deficiências que afeta mais parte intelectual do aluno não vejo como eles interagir com o conteúdo,...</p> <p>Profª Maria - tem conteúdo que até dá para trabalhar com ele, mas tem outro que ficava complicado,...</p>	Corresponde às afirmativas sobre o processo de ensino e aprendizagem e a relação com o tipo de deficiência do aluno.
Comparação	<p>Prof. José - então acredito que seja até injusto fazer comparação com os colegas.</p> <p>Profª. Rony - mas tem aluno que aparentemente não tem deficiência e também não tem um resultado satisfatório na disciplina.</p> <p>Prof. Pedro – não comentou</p> <p>Profª. Rose - eles não conseguem acompanhar os conteúdos químicos, principalmente os mais abstratos e com relação aos outros colegas,...</p> <p>Prof. Val - não vejo como comparar aos outros alunos,...</p> <p>Profª Maria - mas lógico que tem diferença na aprendizagem, devemos fazer essa comparação,...</p>	Corresponde aos argumentos sobre a comparação entre os alunos com deficiência em relação a aprendizagem dos alunos sem deficiência.

A educação é pautada em alguns princípios fundamentais, entre eles, a igualdade no reconhecimento dos direitos e deveres da cidadania, considerando a participação efetiva das pessoas com deficiência ou não, em todos os níveis sociais, tornando necessário o ensino de Ciências. “Deve-se ensinar Ciências para permitir ao cidadão ser protagonista do mundo que vive” (BENITE, *et al.*, 2015, p.5). No entanto, dada a especificidade do ensino de Ciências, algumas questões que são próprias de suas características podem dificultar o trabalho em sala de aula com alunos com deficiências, devido à transposição da linguagem científica, da falta de profissionais formados em Ciências articulado com Educação Inclusiva e o excesso de conteúdos (BENITE, *et al.*, 2015). Além desses motivos, para os professores pesquisados,

outra questão é a limitação que certo tipo de deficiência impõe na vida dos alunos, dificultando mais ainda o processo de aprendizagem, tornando-se um dos fatores mais preocupantes. Até porque, como os professores pesquisados vêm falando recorrentemente na pesquisa, seu trabalho com esses alunos também é limitado, devido a sua formação, que não contempla esse público e a falta de apoio, tanto humano como material.

Outro aspecto que fica evidente nos relatos dos sujeitos da pesquisa é a percepção sobre o desenvolvimento dos alunos com deficiência em relação aos demais. Segundo os professores é até injusto fazer um comparativo com relação ao processo de aprendizagem entre os alunos, porque, independente de ter ou não deficiência, cada aluno tem seu ritmo de aprendizagem. Porém, fica evidente que os alunos com deficiência têm mais dificuldade no processo de aprendizagem e, muitos deles não conseguem acompanhar as atividades em sala de aula. Porém, para Mantoan (2006, p.20), a igualdade de oportunidade é perversa,

Quando garante o acesso, por exemplo, à escola comum de pessoas com alguma deficiência de nascimento ou de pessoas que não têm a mesma possibilidade das demais, por problemas alheios aos seus esforços, de passar pelo processo educacional em toda a sua extensão. Mas não lhe assegura sua permanência e o prosseguimento da escolaridade em todos os níveis de ensino. Mais um motivo para se firmar a necessidade de repensar e de romper com o modelo educacional elitista de nossas escolas e de reconhecer a igualdade de aprender como ponto de partida e as diferenças no aprendizado como processo e ponto de chegada (MANTOAN, 2006, p.20).

Nesse contexto, o ensino de Ciências como qualquer outra disciplina, deve levar em conta as características sociais e emocionais dos alunos com deficiência, reconhecer que é preciso saber lidar com esse tipo de aluno, reconhecendo também que eles têm um conhecimento próprio e algumas habilidades que se sobrepõem a de outros alunos. Para incluir alunos com deficiência em sala de aula, deve-se aceitá-los de forma ampla, mas isso exige um trabalho em conjunto de toda a escola, da família e dos próprios colegas. Para que o processo de inclusão ocorra e possibilite um bom desempenho destes alunos e demais colegas, deve-se não somente olhar para suas características cognitivas, e sim a forma como eles interagem com os demais e com o ambiente a sua volta (ALENCAR, 2007).

A questão 6, fez a seguinte solicitação: “Como vocês professores de Química se sentem frente a essa realidade atual da Educação brasileira?” Tendo em vista as discussões dos sujeitos da pesquisa foi possível elaborar duas categorias, sendo a primeira denominada “sem garantia de apoio” e a segunda “professor x aluno com deficiência”, em virtude dos termos recorrentes nas transcrições dos áudios e também nas unidades de significado. Como

podemos verificar no quadro 19 abaixo, as categorias chamam atenção para visão dos professores sobre as políticas públicas de inclusão e a participação dos alunos com deficiência em sala de aula e, principalmente, a falta de apoio no trabalho com tais alunos.

Quadro 19. Percepção sobre como os professores de Química sentem-se em relação à inclusão.

Categorias	Unidades de significado	Descrição
Sem garantia de apoio	<p>Prof. José - mas eu só vejo obrigação por parte dessas política pública, também acho injusto ter que trabalhar sem apoio,...</p> <p>Profª. Rony - as políticas de inclusão elas garantem o direito dos alunos, mas não garantem as condições necessárias para o trabalho com esses alunos, aí pergunto: é justo com a gente?</p> <p>Prof. Pedro - as políticas públicas trouxeram facilidade para inserção dos alunos com deficiência na escola, mas por outro lado, a gente enquanto nos professores ficamos abandonados, é assim que eu vejo e me sinto,...</p> <p>Profª. Rose - então em termos de políticas publicas eu acho que houve avanço no ambiente físico, mas na parte humana foi esquecida.</p> <p>Prof. Val - porque as políticas públicas só veem o direito dos alunos, mas nós professores como ficamos? Somos obrigados na verdade a aceitar esses alunos sem nem apoio e nem formação.</p> <p>Profª Maria - sistema que exige que aceite e não dão condições para fazemos um bom trabalho com esse aluno ou com outros que já tive.</p>	<p>Afirmativas que repassam o sentido de que as políticas públicas apenas ditam os direitos dos alunos com deficiência e obrigam a escola a aceitá-los, mas não garantem condições para o trabalho dos professores.</p>
Professores x alunos com deficiência	<p>Prof. José - procuro fazer o possível dentro daquilo que conheço, para minimizar o trabalho em sala de aula com tal aluno com deficiência, até porque ele ou eles não têm culpa.</p> <p>Profª. Rony - procuro fazer meu trabalho e dentro das minhas possibilidades procuro dar atenção, desenvolver atividades que pelo menos façam com o aluno com deficiência interaja com os colegas e atividades em sala,...</p> <p>Prof. Pedro - Para minimizar, procuro me informar para dar uma atenção esses alunos com deficiência,...</p> <p>Profª. Rose - Para sanar as dificuldades procuro ler matérias,...</p> <p>Prof. Val - procurando fazer meu trabalho e nem prejudicar esses alunos mais do que já são.</p> <p>Profª Maria - faço minha parte, através da minha experiência e os anos no trabalho em</p>	<p>Corresponde às asserções sobre o trabalho dos professores em sala de aula com os alunos com deficiência.</p>

	sala de aula nos ajuda um pouco, no trabalho em sala de aula com esse aluno,...	
--	---	--

Metodologias diferenciadas podem ser desenvolvidas no ensino de Ciências e com isso interferir diretamente na aprendizagem na perspectiva de aulas inclusivas, em que se utiliza de várias estratégias de ensino para favorecer a aprendizagem de alunos com deficiência,

Considerando-se recursos didáticos adequados e uma formação específica destes profissionais que lidam diretamente com esse público da educação (VIVEIRO; CARMAGO, 2006). Os professores que fizeram parte desta pesquisa consideram que a inclusão dos alunos com deficiências no espaço escolar comum é um direito que eles têm e que esse direito é garantido nas Leis e Diretrizes da Educação Nacional, as quais são divulgadas nas Políticas Públicas da Educação Inclusiva. Porém, essas políticas de inclusão são vistas pelos professores como obrigação, não dando a eles o direito de escolher ou não a presença desses alunos em sala de aula e, ainda, para tornar pior a situação, não dando suporte suficiente para o trabalho com tais alunos. No entanto, entendemos que essa falta de políticas públicas de formação e apoio não prejudicam somente os professores, mas também aqueles que precisam e dependem das estratégias inclusivas desses profissionais para se integrarem no convívio escolar. Por outro lado, fica evidente nas falas desses professores uma conotação de clamor individual, isso por que, não foi identificado à tomada de atitudes diante desta situação, no que diz respeito na busca de mecanismos que auxiliem em seus direitos, bem como encontrar soluções. Ainda nessa direção, esses professores precisam compreender que as políticas de inclusão não podem e devem ser vistas apenas no sentido da construção de material, mas de construir uma percepção adequada sobre o processo de inclusão de alunos com deficiência no espaço escolar como algo natural, e intrínseco de qualquer ser humano. Além do mais, perceber que o preconceito e a discriminação são frutos do desconhecimento sobre as deficiências, principalmente em relação aos alunos com deficiência.

Quanto ao que eles têm feito para sanar as dificuldades no trabalho em sala de aula, relatam que procuram possibilitar a inclusão destes alunos no espaço escolar, promovendo a sua interação com outros alunos e valorizando a diversidade, tendo em vista as especificidades que cada um deles traz intrínseca à sua personalidade; porém por tempo por falta de formação nessa área e de apoio profissional especializado, eles têm buscado informações sobre essa temática por conta própria, principalmente nos meios de comunicação,

contribuindo dessa forma para minimizar os obstáculos no trabalho com aqueles que sempre foram excluídos aproximando-os mais do contexto da sala de aula. Entretanto, os professores não especificam concretamente que estratégias utilizam para sanar as dificuldades do processo de inclusão desses alunos nas aulas de Química.

Nesse contexto. Vilela-Ribeiro e Benite (2010) discutem que o ensino de Ciências para cidadania é essencial para participação ativa e efetiva na sociedade, tendo o sujeito deficiência ou não. Pois, como em todas as áreas do conhecimento, o professor de Ciências (Química, Física e Biologia) deve estar preparado para lidar com a diversidade e as peculiaridades de cada aluno em sala de aula, principalmente com os alunos com deficiência, por isso, a necessidade de se discutirem as políticas públicas de inclusão e de formação de professores de Ciências.

Enfim, discutimos a questão 7: “Como romper com as práticas pedagógicas tradicionais e uniformes? Sobre a sua formação para o trabalho com alunos com deficiência, vocês acham que um curso de formação continuada nesta área seria importante para o trabalho com esses alunos?” Tendo em vista os argumentos dos professores participantes da pesquisa, obtivemos três categorias denominadas de: experiência, mudança na prática e formação continuada. Estas nos orientaram na tentativa de compreender a percepção de professores sobre que medidas podem ser tomadas a fim de favorecer o seu trabalho com os alunos com deficiência. Como podemos perceber no quadro 20 abaixo, as categorias apontam para necessidade e vontade dos sujeitos da pesquisa participarem de curso de formação na área da Educação Inclusiva. Eles ressaltam que os trabalhos em sala de aula, a experiência com a docência, apesar da falta de apoio e uma formação limitada nessa área da educação, tem permitido a eles alguns resultados de aprendizagem com os alunos com deficiência.

Quadro 20. Percepção dos professores sobre suas formações e práticas pedagógicas.

Categorias	Unidades de significado	Descrição
Experiência	<p>Prof. José - acredito pelos anos que trabalho e pela experiência em sala de aula onde se encontra todo tipo de alunos, isso dá um pouco de tranquilidade no trabalho com eles.</p> <p>Prof^a. Rony - mas penso que um curso de formação para o trabalho com alunos com deficiência seria possível caminho para rever nossa prática,...</p> <p>Prof. Pedro - mas também não fico parada, procuro buscar mecanismos que me auxiliem.</p> <p>Prof^a. Rose - mas claro que procuro refletir e procuro dar uma atenção maior para esses alunos.</p>	Corresponde às asserções sobre a experiência dos professores no trabalho com alunos sem deficiência.

	<p>Prof. Val - Já fiz um curso mais rápido e não suficiente e procuro me informar sobre o assunto, até porque hoje é inevitável.</p> <p>Profª Maria - A minha formação, ela ajuda um pouca lidar com esses alunos com deficiência, e também minha experiência de sala de aula,...</p>	
Mudança na prática	<p>Prof. José - Ante de ter alunos com deficiência tinha certo medo, hoje ainda tenho, mas com vontade e procurando se informar e possível desenvolver um bom trabalho,...</p> <p>Profª. Rony - não houve PQ3- não houve</p> <p>Profª. Rose - Não houve mudança antes e depois ter alunos com deficiência, mas claro que procuro refletir e procuro dar uma atenção maior para esses alunos.</p> <p>Prof. Val - A minha prática depois dos alunos com deficiência vou dizer que ela ficou mais reflexiva, mas não modificou muito não.</p> <p>Profª Maria - não vou dizer que mudou a prática, deixou reflexiva e pensativa nessa situação.</p>	Corresponde aos argumentos sobre a mudança na prática com o trabalho com alunos com deficiência.
Curso de formação	<p>Prof. José - Eu acho que um curso de formação nessa área pelo contexto que estou vivendo é importante sim, gostaria com certeza de fazer ou participar de um.</p> <p>Profª. Rony - É interessante, acredito que um curso de formação que nos oriente a entender universo das deficiências.</p> <p>Prof. Pedro - Com certeza um curso que nos oriente seria importante para nosso trabalho em sala de aula.</p> <p>Profª. Rose - Um curso de formação é necessário, se tivesse estaria na fila, porque seria de suma importância para nosso trabalho hoje.</p> <p>Prof. Val - Então, a sugestão é um curso de formação continuada, seria uma boa, mas não a solução, porém já seria um grande avanço nosso conhecimento.</p> <p>Profª Maria - curso nessa área seria bom para nossa aprendizagem e nosso trabalho com esses alunos,...</p>	Corresponde as afirmativas sobre a necessidade de um curso de formação para o professores da área de Ciências no trabalho com alunos com deficiência.

Com relação à percepção dos sujeitos da pesquisa sobre a inclusão de alunos com deficiências na aula de Química fica evidente em seus relatos, que suas formações não contemplam esse público da educação. Mas, no entanto, consideram que as experiências que têm em sala de aula no trabalho com alunos de forma geral, têm contribuído um pouco para que tenham algum resultado ou pelo menos possibilitado a sua relação e o desenvolvimento de seus trabalhos no processo de ensino e aprendizagem com alunos com deficiência. Apesar que, para alguns participantes da pesquisa, o trabalho com alunos com deficiência não modificou sua prática pedagógica, enquanto que para os demais, apesar de não ter modificado, deixou sua prática mais reflexiva e mobilizou-os a se informar mais a respeito da Educação Inclusiva e o trabalho em sala de aula com esses alunos. Para Granemann (2005), o processo de inclusão demanda dos profissionais da educação uma aceitação e a abertura para

novas propostas de ensino. Para que isso aconteça, é necessário que o processo envolva, além de professores e alunos, uma reestruturação da prática pedagógica aplicada na escola aliada às políticas de inclusão, pois as diferentes estratégias são necessárias para que os professores de Química possam desenvolver suas atividades com os alunos com deficiências. No contexto do ensino de Ciências, é exatamente este o desafio que a grande maioria dos professores está vivendo no atual momento: incluir os excluídos do processo educacional, tendo que lidar com as diferenças e suas incertezas (SOUZA, 2006).

Ainda, segundo os sujeitos da pesquisa, para que essas estratégias de ensino ocorram de forma satisfatória é necessária uma formação adequada, dentro do contexto inclusivo, pois todos os participantes em suas falas deixam claro que têm o interesse em participar ou fazer um curso nessa área da educação que dê respaldo para eles no entendimento do processo de inclusão, apesar de compreenderem que um curso nessa área não será suficiente, mas é uma abertura para um entendimento, que atrelado às suas práticas e as experiências no trabalho em sala de aula, contribuirá de modo significativo para o processo de inclusão destes alunos nas aulas de Química, bem como possibilitará novas compreensão a respeito dos alunos com deficiência e o entendimento também a respeito de suas habilidades, limitações e, sobretudo as características que marcam cada tipo de deficiência. E em relação a essa formação Pietro (2006, p.57) considera que:

A formação continuada do professor deve ser um compromisso do sistemas de ensino comprometidos com qualidade do ensino que, nessa perspectiva, devem assegurar que sejam aptos a elaborar e a implantar novas propostas e práticas de ensino para responder às características de seus alunos, incluindo aquelas evidenciadas pelos alunos com necessidades educacionais (PIETRO, 2006, p.57)

Nesse contexto, a formação dos professores de Ciências, em especial os professores de Química deve privilegiar a complementação e o ensino no âmbito da inclusão em que possibilite vivenciar na prática, para que tudo que diz respeito à inclusão de alunos com deficiência no ensino regular possa ser aplicado e aproveitado em benefício dos alunos e dos próprios professores. Pois, no ensino regular, os alunos com deficiência não têm a oportunidade de manifestar suas necessidades e interesses, visto que as aulas são todas projetadas para os alunos que não apresentam deficiência. Com isso, as aulas de Química não possibilitam o desenvolvimento pleno dos alunos com deficiência.

É preciso trabalhar no sentido da diversidade e de prática de formação, implantando novas relações dos professores com o saber pedagógico, inclusivo e científico na área de

Ciências Naturais. A formação deve privilegiar e passar pela experimentação, pela inovação, no trabalho de novas práticas pedagógicas inclusivas e por uma reflexão crítica sobre suas atuais práticas e políticas públicas.

Análise de cada um dos metatextos construídos acima, nos permitiu concluir os desafios e diálogos presentes nas falas dos professores. Nesse sentido, os participantes demonstraram que no movimento de composição dos discursos pedagógicos acerca da inclusão de alunos com deficiência, estão pautados no discurso pela ausência de: conhecimento, materiais pedagógicos, profissionais especializados nesta área da educação e, sobretudo pelos os aspectos da políticas públicas inclusivas e de formação inicial e continuada.

Os principais embates evidenciados nos relatos dos professores, é que os mesmos sentem-se injustiçados pelas políticas públicas de inclusão que define a participação ou não dos professores na intervenção no processo inclusivo. Em contra partida, esses professores parecem paralisados diante desta situação, visto que os mesmos não procuram compartilhar suas angústias e, separam o seu fazer do fazer coletivo, tomando para si o processo inclusivo.

Nesta perspectiva, reforça a ideia de que a inclusão deve ser trabalhada como um produto imposto pelo sistema externo e não processo em construção pedagógica coletivo. Dessa forma, desvincula as discussões mais abrangentes da inclusão dos alunos com deficiência e limitando sua expansão nos aspectos orientadores, mobilizadores e materiais didáticos. Entretanto, o que não se pode confundir ou mesmo perder o foco é que quando se fala em formação para inclusão escolar de alunos com deficiência, o discurso não pode se restringir apenas em determinada deficiência ou na simples produção de material. Portanto, o discurso deve está voltado para a mudança de percepção do professor sobre a política de inclusão, que propicie o conhecimento de suas próprias condições de compreender e desenvolver o processo de ensino inclusivo.

CAPÍTULO 5- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao tecermos nossas considerações finais, ressaltamos que o principal interesse desta pesquisa, embasada no relato de um grupo de 6 (seis) professores de química da Educação Básica, foi a compreensão de suas percepções diante dos desafios de se trabalhar na sala de aula do ensino regular com a diversidade, nos moldes da educação inclusiva.

O processo de inclusão vem se fortalecendo gradativamente na sociedade, e está vinculado diretamente à ideia de que os processos desenvolvidos na escola devem favorecer a diversidade, sendo que esta conduz os professores à convivência com pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nessa perspectiva, torna-se fundamental que os mesmos reflitam sobre sua prática pedagógica e, principalmente, sobre o direito daqueles que sempre foram excluídos do direito à escola e da escola como espaço de heterogeneidade.

Neste processo de inclusão as políticas públicas inclusivas precisam garantir aos professores os conhecimentos necessários para que estes possam desenvolver suas atividades em sala de aula de forma consciente, crítica e com atitude. Entretanto, percebe-se que as tais políticas públicas educacionais disponíveis são frágeis diante da realidade educativa, como a formação do professor, ou seja, não prepara o docente para trabalhar com a diversidade em sala de aula.

As reflexões que os professores de química fazem, apontam a existência de uma lacuna na formação desses profissionais em relação ao trabalho com estes alunos, e a carência de orientação e apoio que ficam explícitos nos resultados desta pesquisa. Torna-se evidente a necessidade de uma política voltada para o atendimento à diversidade, de modo que favoreça condições adequadas tanto para o trabalho do professor, como o acolhimento aos alunos com deficiência nas aulas de química.

Desta forma, os professores de química investigados têm buscado dentro dos seus limites superar os desafios da educação inclusiva para o trabalho com tais alunos. Por outro lado, as políticas públicas precisam criar mecanismos que garantam a estes professores uma formação que possibilitem a interação entre a teoria e prática, profissionais mais críticos e reflexivos não só no que se refere a sua prática, mas com relação a outros saberes pedagógicos no contexto que está inserido.

Sabe-se que, mudanças demandam tempo, seja a curto ou longo prazo; no entanto, se faz necessário que elas aconteçam, mais do que isso, elas precisam antes serem assumidas como necessárias. Assim, torna-se indispensável o desafio das mudanças e a inserção de novas alternativas, para a significação e a inclusão de pessoas com deficiência e conhecimentos educacionais no convívio escolar e social. Faz-se necessário ainda a discussão a respeito da formação do professor, da educação inclusiva e suas políticas e da contextualização junto aos professores, especificamente aos professores de química. Visto que, a formação de um professor deve ser vista como uma construção contínua da pessoa humana, das suas práticas, saberes e aptidões, bem como, da sua capacidade de discernir e atuar.

Este trabalho possibilitou compreender as concepções dos professores de química da região centro sul do estado de Sergipe, culminando no objetivo proposto. Espera-se que as problemáticas discutidas nesta pesquisa contribuam para melhorias e para o reconhecimento de que precisamos de atualização, reflexões e mobilização que nos fará avançar cada vez mais em direção a um ensino de qualidade e inclusivo que aceite a todos respeitando suas particularidades e, principalmente seu tempo.

Observando que os desafios encontrados pelos professores de química da educação básica é a falta de preparo/profissional especializado no apoio ao trabalho em sala de aula com alunos com deficiência, falta de estrutura das escolas e escassez de materiais didáticos, bem como do conhecimento de uma forma de planejamento das atividades que estejam adaptadas às condições dos alunos com deficiência e, por não saber que tipo de deficiência ou necessidade chegará a encontrar por falta de conhecimento nessa área da educação.

Outro desafio, encontrado pelos professores é em relação a sua prática, pois a maioria dos sujeitos pesquisados aponta que a simples presença de alunos com deficiência nas aulas de química não alterou suas práticas, mas por outro lado, deixou-as mais reflexivos e pensativos em relação ao processo de inclusão. O que é uma situação contraditória, porque se deixou a prática mais reflexiva e, de alguma forma eles têm procurado se informar sobre o processo de inclusão, então algo “mudou” em suas praticas, talvez não de forma consciente ou perceptivas para eles.

Os professores pesquisados apontam para uma necessidade e interesse em participar de uma formação continuada na área da Educação Inclusiva atrelada ao ensino de Química,

que dê respaldo ao trabalho em sala de aula com alunos com deficiência. Porém, uma formação nesta área da educação só será válida se houver esforço de todos para dar voz e visibilidade a esses educadores, que parecem ter perdido a capacidade de se posicionarem diante da escola e da comunidade quando recebem alunos com deficiência. Parece também que eles “banalizam” a situação e se “acomodam” sem exigir as providências já estabelecidas legalmente. Não se trata de considerar que os professores devam arcar com todas as imposições das políticas públicas que exigem dos professores uma atuação, mas que não dão condições para tal. Todavia, a impressão que passa é a de que perderam a capacidade de se indignar, passando a vivenciar o processo de inclusão de alunos com deficiência a base do improvisado.

Por fim, um dos grandes desafios dos professores de Química, é Híbridoizar seus discursos e suas práticas, em consonância com o paradigma da Educação Inclusiva, o que significa direcionar o olhar para percepção da diversidade, rompendo às barreiras da exclusão, gerando oportunidades de aprendizagem aos alunos com deficiência, respeitando suas necessidades, constituindo assim um novo cerne na sua formação. O que possibilitará a esses profissionais enxergar a inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Química não como uma questão excepcional, mas com algo natural que faz parte do contexto escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALENCAR, Eunice M. L. Soriano. **Características Sócio-emocionais do Superdotado:** questões atuais. Maringá, v. 12, n. 2, p. 371-378, maio\ago. 2007.

AMARO, Deigles Giacomelli. **Educação Inclusiva, aprendizagem e cotidiano escolar.** – São Paulo: casa do psicólogo, 2006.

ARAGÃO, Amanda Silva. **Ensino de Química para Alunos Cegos:** Desafios do Ensino Médio. 2012. Dissertação (mestrado)- Universidade Federal de São Carlos, São Paulo.

BENITE, Anna M. Canavarro; BATISTA, Maria Alciony R.. da S; SILVA, Lucas D. da; BENITE, Claudio R. Machado. **O Diário Virtual Coletivo:** um recurso para investigação dos saberes docentes mobilizados na formação de professores de química de deficientes visuais. Química Nova Escola, São Paulo: vol. 36, nº 1, p. 61-70, 2014.

BENITE, Anna Maria Canavarro; MACHADO BENITE, Claudio Roberto; VILELA-RIBEIRO, Eveline Borges. **Educação inclusiva, ensino de Ciências e linguagem científica:** possíveis relações. - Revista Educação Especial, vol. 28, núm. 51, enero-abril, 2015, pp. 81-89. Universidade Federal de Santa Maria.

BRASIL. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos:** plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, Jomtiem/Tailândia, 1990. - Disponível em portal.mec.gov.br/pdf/polí- ticateducespecial.pdf. –Acessado em 10/09/15.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC/SEESP, 2016. - Disponível em portal.mec.gov.br/pdf/polí- ticateducespecial.pdf. –Acessado em 20/04/16.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 2008. - Disponível em portal.mec.gov.br/pdf/polí- ticateducespecial.pdf. –Acessado em 26/08/15.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: UNESCO, 1994. - Disponível em portal.mec.gov.br/pdf/polí- ticateducespecial.pdf. –Acessado em 20/04/16.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Grafia Química Braille para Uso no Brasil / elaboração:** RAPOSO, Patrícia Neves... [et al.]. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – Brasília: SECADI, 2011. 2ª edição.

_____. Legislação Específica, Documentos Internacionais. Ministério da Educação- MEC SEESP, 2016. -Disponível em portal.mec.gov.br> Secretaria da Educação Especial. Acessado em 17/05/2016.

_____. Fórum Estadual de Educação de Sergipe, Documento Base Plano Estadual de Educação de Sergipe- PEE/SE, maio de 2015.

BUENO, J.G.S. **Crianças com necessidades educativas especiais, políticas educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas?** Revista de Educação Especial. Piracicaba, v. 3, n. 5, p. 7-25, set. 1999.

CAMARGO, Eder Pires. **Ensino de Ciências e inclusão escolar: investigações sobre o ensino e a aprendizagem de estudantes com deficiência visual e estudantes surdos.** - Editora CRV, Curitiba, 2016.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva Com os Pingos nos “IS”.**- Porto Alegre: ed. Mediação, 2010.

CAMARGO, Éder Pires; VIVEIROS, Edval Rodrigues. **Ensino de ciências e matemática num ambiente inclusivo: pressupostos didáticos e metodológicos.** Bauru, 2006.

COSTA, Anália Maria de Fatima; LIMA, Siumara Aparecida de; STADLER, Rita de Cássia da Luz; CARLETTO, Marcia Regina. **A importância da tutoria no ensino de Ciências naturais com alunos especiais.** - Investigações em Ensino de Ciências – V20(1), pp. 127-141, 2015.

Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na área das necessidades educativas especiais – conferencia mundial sobre necessidades: acesso e qualidade. Salamanca, Espanha, 7-10 de junho de 1994. Ministério da Educação e Ciências de Espanha. Declaração de Salamanca-RedeInclusão.Site: redeinclusao.web.ua.pt/docstation/com_docstation/19/fl_9.pdf. Acessado e disponível em 17/05/2016.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupal focal na pesquisa de ciências sociais e humanas.** - Brasília: Liber livro Editora, 2005.

GIACOMINI, A.; MUENCHEN, Cristiane; GOMES, A. T.. **A Importância da Formação Contínua e Permanente de Professores na Construção de Um Novo Currículo.** Vivências (URI. Erechim). v.10, p. 20, 2014.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** -4. ed. -9. reimpr. – São Paulo: Atlas, 2007.

GONÇALVES, Fabio Peres; REGIANI, Anelise Maria; AURAS, Samuel Rohling, SILVEIRA, Thiele Schwerz; COELHO, Juliana Cardoso; HOMBMEIR, Ana Karina Timbola. **A Educação Inclusiva na Formação de Professores no Ensino de Química: a deficiência visual em debate.** Química Nova Escola, São Paulo: vol. 35, nº 4, p.264-271, 2013.

GRANNEMAN, Jucélia Linhares. **Inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na escola: uma proposta necessária e em ascensão.** Universidade Católica Dom Bosco, MS, 2005.

LIMA, Priscila Augusto. **Educação inclusiva e igualdade social.** - São Paulo: Avercamp, 2006.

LIPPE, Eliza Marcia Oliveira. **O Ensino de Ciências e Deficiência Visual:** Uma investigação das percepções das professoras de ciências e da sala de recursos com relação à inclusão. 2010. Dissertação (mestrado). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.

MARIANO, Lidiane Santos; REGIANI, Anelise Maria Canavarro. **Reflexão sobre a formação e a prática pedagógica do docente de química cego.** Química nova escola, vol.37, nº especial 1, p. 19-25, julho 2015. São Paulo.

MALDANER, Otavio Aloisio. **A formação inicial e continuada de professores de química professor/pesquisador.** – Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2000.

MALHOTRA, N. **Pesquisa de marketing:** uma orientação aplicada. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2006.

MANTOAN, M. T. Eglér. **Inclusão escolar:** O que é? Por quê? Como fazer?. São Paulo: Summus, 2004.

MANTOAN, Tereza Eglér. **Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais:** um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: ARANTES, V. A. (Org.). **Inclusão escolar:** pontos e contrapontos. São Paulo: Ed. Summus, 2006. p. 15 – 30.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli; ARANTES, Valéria Amorim (organizadora). **Inclusão escolar:** pontos e contrapontos. –São Paulo: Summus, 2006.

MENDES, E. G. **Perspectiva para a construção da escola inclusiva no Brasil.** In: PALHARES, M. S. E MARINS, S. C. (orgs). **Escola Inclusiva.** São Carlos: EDUFSCAR, 2002, P. 61-85.

MENDES. E.G. **Construindo um “lôcus” de pesquisas sobre a educação especial.** In: MENDES. E.G.; ALMEIDA, M.A. e WILLIAMS, L.C.de A. **Temas em Educação Especial:** avanços recentes. São Carlos: EdUFSCar, 2004.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Grafia Química Braille** – Para uso no Brasil. Versão preliminar / Secretaria de Educação Especial – Brasília: MEC; SEESP, 2002.

MÓL, Gerson S. *et al.* **Elaboração de Recursos Didáticos para o Ensino de Química para cegos.** XII Encontro Nacional de Ensino de Química, 2004, p. 109.

MÓL, Gerson S.; NEVES, Patrícia R.; RODRIGUES, Soraia; VIDIGAL, Akemi; FREITAS, Alexandre A.. **Ensinando e experimentando Química com alunos deficientes visuais.** 28ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira de Química, Poços de Caldas, 2005.

MÓL, G. S., RAPOSA e PIRES, R. F. M., **Desenvolvimento de Estratégias para o Ensino de Química a Alunos com Deficiência Visual,** em SALLES, P. S. B. A., GAUCHE, R., **Educação Científica, Inclusão Social e Acessibilidade,** Cênore Editorial, Goiânia, GO, 2010, cap. 6, p. 127-154

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. 2. ed. Unijuí, 2011.

MORGAN, D.L. **Focus groups as qualitative research**. Beverly Hills, SAGE Publications, 1996.

OLIVEIRA, Julieta Saldanha de; FENNER, Herton; APPELT, Helmoz Roseniaim; PIZON, Chausa dos Santos. **Ensino de Química Inclusiva**: tabela periódica adaptada a deficientes visuais. EENCI, vol. 8, nº 2, agosto, 2013.

Oliveira, Mayara Lustosa et al. **Educação inclusiva e a formação de professores de Ciências**: o papel das universidades federais na capacitação dos futuros educadores-Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências, Vol. 13, No 3 (2011).

OLIVEIRA, Rafael Lopes; LAMEGO, Luiz Sérgio Radine; DELOU, Cristina Maria Carvalho. **Ensino de Química para Deficientes Visuais**. 30ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira de Química, Águas de Lindóia, 2007.

OLIVEIRA, Walquiria Dutra de; BENITE, A. M. Canavarro. **Estudos sobre relação entre o intérprete de libras e o professor**: implicações para o ensino de ciências. RBPEC. Vol.17, nº 3, 2015.

PEREIRA, Lidiane. L. S; BENITE, Anna. M. Canavarro. **Redes Sociais como Espaço de Interações Discursivas sobre Formação de Professores de Ciências para a Educação inclusiva**. Investigações em Ensino de Ciências (Online), v. 17, p. 615-639, 2012. http://www.if.ufrgs.br/ienci/artigos/Artigo_ID308/v17_n3_a2012.pdf.

PEREIRA, Lidiane de L. S; BENITI, Claudio R. Machado; BENITI, Anna M. Canavarro. **Aula de Química e Surdez: sobre interações pedagógicas mediadas pela visão**. Química Nova Escola, São Paulo: vol. 33, nº 1, Fevereiro- 2011.

PIETRO, Rosângela Gavioli. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: ARANTES, V. A. (Org.). **Inclusão escolar**: pontos e contrapontos. São Paulo: Ed. Summus, 2006. p. 31 – 74.

PIRES, Regiane Ferreira Machado. **Proposta de um guia para apoiar a prática pedagógica dos professores de química em sala de aula inclusiva com alunos que apresentam deficiência visual**. 2010. Dissertação (mestrado)- Universidade de Brasília, Brasília-DF.

PIRES, J. **Formação para a inclusão**: a aprendizagem da construção de uma identidade inclusiva através das relações pedagógicas estabelecidas no processo formativo do professor-educador. In: MARTINS, Lúcia Araújo Ramos. Et al. (orgs) Políticas e práticas educacionais inclusivas. Natal: EDUFRRN, 2008, p.53-72.

RAMOS, Ana Cristina Costa. **Ensino de Ciências e Educação de Surdos**: Um Estudo Em Escolas Públicas. 2011. Dissertação (mestrado) – Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

RAPOSO, P. N.; MÓL, G.S. **A Diversidade para Aprender Conceitos Científicos:** a ressignificação do ensino de ciências a partir de trabalhos pedagógicos com alunos cegos. In. : SANTOS, W. L. P.; MALDANER, O. A. (orgas). **Ensino de química em foco.** Ijuí: Ed. Unijuí, 2010.

REGIANI, Anelise; MÓL, Gerson de Souza. **Inclusão de uma aluna cega em um curso de licenciatura em química.** Ciências e Educação, Bauru: v.19, nº. 1, p.123-134, 2013.

REPOLI, Edilene Aparecida; MANTOAN, Maria Teresa Eglér; MACHADO, Rosângela. **A educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar:** a escola comum inclusiva. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceara, 2010.

RESENDE, Ana Paula crosara de; SILVA, Flavia Maria de Paiva (orgs). **A convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência comentada.** Brasília- corde- 2008.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social:** método e técnica. -3. ed.- 14. reimpr. –São Paulo: Atlas, 2012.

RODRIGUES, David. **Inclusão e educação:** doze olhares sobre a educação inclusiva. –São Paulo: Summus, 2006.

SANTOS, W. L.; SCHNETZLER, R. P. **Educação química:** compromisso com a cidadania. Ijuí: Editora Unijuí, 1997.

SANTOS, Wildson Luiz Perreira dos; SCHNETZLER, Roseli Pacheco. **Educação química:** compromisso com a cidadania. Ijuí: Editora Unijuí, 2010.

SARTORETTO, Maria Lúcia; BERSCH, Rita de Cássia Reckziegel. **A educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar:** Recursos Pedagógicos Acessíveis Comunicação Aumentativa e Alternativa. –Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceara, 2010.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Educação.** – Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Em 13 de dezembro 2001. Disponível em www.ines.gov.br/wp-content/uploads/2014/04/forum5-old1.pdf e acessado em 15/10/16.

SILVA, Wanderson Diego Andrade da; DAMASCENO, Mônica Maria Siqueira. **A química no contexto da educação especial:** o professor, o ensino e a deficiência visual. RedeQuim, v.1, nº1, outubro, 2015.

SOUZA, Elaine Fernanda Dornelas. **Abordagem psicodinâmica dos discursos e práticas de implementação das políticas de atendimento ao deficiente visual:** o caso de um município do estado de São Paulo. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Tecnologia. Prudente Prudente - Sp. 2006.

SOUZA, Sinval Fernandes de; SILVEIRA, Hélder Eterno. **Terminologia Química em Libras:** a utilização de sinais na aprendizagem de alunos surdos. Química Nova Escola, São Paulo: vol. 33, nº 1, 2011.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão**: um guia para educadores. Tradução Magda França Lopes. – Porto Alegre: Artmed, 1999.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2004.

VILELA-RIBEIRO, Eveline B.; BENITE, Anna M. Canavarro. **Formação de professores de ciências para inclusão escolar**: estudos sobre produção de diálogos. 25ª Reunião Anual da Sociedade brasileira de Química- SBQ, Poços de Calda- MG, 2002.

VILELA-RIBEIRO, Eveline. B., BENITE, A. M. Canavarro. **A educação inclusiva na percepção dos professores de química**. Ciências e Educação, Bauru: vol. 16, nº 3, p. 585-594, 2010.

VILELA-RIBEIRO, Eveline. B., BENITE, A. M. Canavarro. **Alfabetização Científica e Educação Inclusiva no Discurso dos Professores Formadores de Professores de Ciências**. Ciências e Educação, Bauru: vol. 19, nº 3. 2013.

Viveiro, Alessandra Aparecida; Bego, Amadeu Moura (Orgs.). **O Ensino de Ciências no Contexto da Educação Inclusiva**: Diferentes matizes de um mesmo desafio. Jundiaí, Paco Editorial: 2015.

YIN, Robert.K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Trad. Daniel Grassi. - 2. ed. -Porto Alegre: Bookman, reimper. 2003

ZANON, Lenir Basso; MALDANER, Otavio Aloisio. **Química Escolar na Inter-Relação com outros Campos de Saber**. In. : SANTOS, W. L. P.; MALDANER, O. A. (orgas). Ensino de química em foco. Ijuí: Ed. Unijuí, 2010.

APÊNDICES

➤ Apêndice A: Questionário

Caro professor (a).

Esse questionário faz parte da fase inicial de uma pesquisa que colocaremos em prática no curso de Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática da UFS. Nossa atenção volta-se para os desafios enfrentados e as estratégias didáticas utilizadas pelos professores de química na perspectiva da educação inclusiva e suas relações com os alunos com necessidades educacionais especializadas. Contamos com a sua colaboração para alcançarmos nosso objetivo. Muito obrigado.

Nome: _____.

Sexo: F (). M (). Disciplina: _____.

1 – Grau de instrução

() Estudante da graduação () Mestre

() Graduado () Doutor

() Especialista

2– Instituição em que cursou ou cursa a graduação: _____

Ano de conclusão do curso: _____.

Caso tenha cursado mais de uma graduação, informe o nome do curso e da instituição e o ano de conclusão de cada uma delas: _____

Caso tenha cursado pós-graduação, informe o(s) nome(s) do(s) curso(s) e instituição (ões): _____

_____.

3 – Tempo de profissão:

() Menor que 1 ano () 5 a 10 anos

() 1 a 3 anos () Acima de 10 anos

() 3 a 5 anos

4 – Já participou ou participa de cursos de formação continuada, grupos de estudo, núcleos de pesquisa, etc?

() Sim

() Não

Em caso afirmativo, especificar o curso, a instituição e a duração.

5 – Você já teve alunos com necessidades educacionais especiais (NEE)? Em caso afirmativo informe quais eram tais NEE.

6- Qual foi o seu pensamento/sentimento ao saber que teria um aluno com necessidades educacionais especiais em sua turma?

7- Você já havia recebido alguma orientação ou informação a respeito da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular? Em caso positivo, qual (is)?

8- Qual a percepção que você tinha do aluno com necessidades educacionais especiais antes de passar pela experiência de ter um desses alunos na sua turma?

9- Você acha que esta experiência (de ter um aluno com necessidades educacionais especiais em sua sala) afetará sua carreira? Como? Que impacto você acha que a política de inclusão escolar poderá ter na sua vida pessoal?

10- Houve alguma mudança quanto às práticas pedagógicas utilizadas devido a presença de aluno com deficiência em sala de aula? Em caso afirmativo, informe, quais foram elas.

11- Você ou o aluno receberam algum tipo de apoio ou orientação para o trabalho didático? Se sim, de quem e como foi?

12- Houve fatores que dificultaram o seu trabalho? Se sim, quais?

13- A política de inclusão escolar fez com que melhorasse ou piorasse sua capacidade de administrar/realizar seu trabalho na escola? Justifique sua resposta apontando vantagens e/ou desvantagens, se for o caso.

14- Como você avalia no momento sua experiência pessoal e profissional para lidar com alunos com deficiência? Você se considera ou não capaz de lidar com elas?

15- Como você avalia a qualidade das suas ações quanto à inclusão? Na sua opinião suas ações contribuem para o processo de efetivação da inclusão?

16- Com relação à disposição dos alunos com deficiência para com as atividades propostas, considere os itens abaixo. Utilize o número 1 para o item mais predominante, o 2 para o segundo mais predominante, o 3 para o menos predominante e o 4 para o que não acontece. Os números podem ser repetidos

() São receptivos às suas solicitações e colaboram com entusiasmo para o bom desenvolvimento das atividades

() Realizam as atividades propostas mesmo que na maioria das vezes não entendam ou sintam dificuldade de realizarem.

() Não se entusiasma com as atividades exigindo um grande esforço de sua parte para motivá-los.

() Colocam nítida resistência para o desenvolvimento das atividades exigindo um grande esforço de sua parte para motivá-los ou pressioná-los para que as realizem.

17 – Assinale os itens que expressam melhor o comportamento dos seus alunos com deficiência durante as aulas de Química. Utilize o número 1 para o item mais predominante, o número 2 para o segundo mais predominante, o 3 para o menos predominante e o 4 para o que não acontece. Os números podem ser repetidos.

() São atentos e têm uma participação ativa, expondo as suas dúvidas e ideias próprias sobre o conteúdo abordado.

() São atentos e têm uma participação passiva, pronunciando-se na maioria das vezes quando têm dúvidas ou quando solicitado pelo professor.

() São apáticos e raramente se pronunciam.

() Envolvem-se pouco com as aulas, promovendo conversas paralelas.

➤ **Apêndice B: Roteiro para Técnica de Grupo Focal**

Apresentação

Gostaria de agradecer imensamente a cada um de vocês que se dispuseram a participar e contribuir com suas experiências para os debates e discussões sobre os desafios enfrentados e as estratégias didáticas utilizadas pelos professores de Química na perspectiva da Educação Inclusiva e suas relações com os alunos com deficiência, que nortearam essa linha de pesquisa. Sem vocês essa pesquisa, feita com tanto esforço e carinho, não estaria caminhando tão bem como está. Fica aqui o nosso muito obrigado a todos!

A educação, como espaço disciplinar, mas também inter, trans e multidisciplinar, em que as fronteiras entre os distintos campos de conhecimento se entrecruzam e, muitas vezes, se tornam difusas, solicita cada vez mais dos profissionais que nela atuam a capacidade de dialogar e transitar por caminhos insólitos e desconhecidos. (ARANTES, 2006, p.7).

Nas últimas décadas vêm crescendo o número de alunos com deficiência nos espaços escolares, resultado de políticas públicas voltadas para inclusão dessas pessoas. E esse “é o desafio atual que muitos pesquisadores e profissionais vêm assumindo na busca por reconfigurar o sentido da educação à luz das transformações em curso na sociedade contemporânea” (ARANTES, 2006, pp.7,8). Partindo-se deste princípio, parece que os debates e discussões são um convite à reflexão a essa temática, que deve ser o melhor caminho para transitar pelos embates que a Educação Inclusiva tem gerado sobre nossa própria prática e crenças, que muitas das vezes nos distanciam de uma escola e de uma sociedade inclusiva e, que de certo modo tem gerado preocupações aos professores, pois acredita-se que pelas discussões é possível buscar alternativas para um equilíbrio nos interesses e nas reorganizações de pensamentos e de práticas pedagógicas, a partir do conhecimento construído pelos pontos e contrapontos dialogados por todos que participam do processo de inclusão dos alunos com deficiência no ambiente escolar, sem que anule, as diferenças e as especificidades de cada um.

Nesse sentido, buscamos nesse grupo discutir algumas questões sobre o embate dos alunos com deficiência nas aulas de química do ensino regular e os desafios dos professores de Química frente a essa realidade. As discussões se darão através da técnica de grupo focal. Que segundo Gatti (2005, p.11), “a pesquisa com grupos focais, além de ajudar na obtenção de perspectivas diferentes sobre uma mesma questão, permite também a compreensão de ideias partilhadas por pessoas no dia-a-dia e dos modos pelos quais os indivíduos são influenciados pelos outros”. Além de ser conduzida por um moderador, que é a pessoa que conduzirá as perguntas relativas aos objetivos da pesquisa. Cada um dos participantes pode conversar livremente sobre a questão em pauta, sem tempo cronometrado, ou seja, cada participante devem respeitar o tempo da conversa de cada pessoa do grupo.

A forma de registro da conversa compartilhada pelo grupo se dará através áudio e vídeo. Mas o sigilo dos registros e o nome de cada um dos participantes serão mantidos, sendo utilizado codinome em respeito cada um e a ética. Para dar início as questões, pedimos que cada uma das pessoas presentes façam de modo geral um comentário sobre o assunto em pauta.

Roteiro

Objetivo: Compreender os desafios e as estratégias didáticas utilizadas por um grupo de professores de Química na perspectiva da Educação Inclusiva.

Tema: Os desafios dos professores de Química na perspectiva da Educação Inclusiva

Seção: O desafio de trabalhar, aceitar e desenvolver estratégias de sistematização com alunos com deficiência incluídos no contexto do ensino regular.

- Gostaria, inicialmente, que cada um de vocês se apresentasse aos demais colegas informando o nome, a formação profissional, o tempo de formado, de profissão e onde lecionam.

Argumento 1- Como lidar com os desafios de se trabalhar com alunos com deficiência na perspectiva da Educação Inclusiva.

- Discutam um pouco sobre o entendimento de vocês, o que vem a ser uma pessoa com deficiência ou aluno que apresenta deficiência.
- Para vocês, como é ou foi trabalhar com alunos com deficiência? Como vocês lidam com os desafios no dia a dia da sala de aula, principalmente nas aulas de Química?

Argumento 2- Todos vocês, de uma ou outra forma, nas repostas que apresentaram no questionário, falaram da insegurança diante de alunos com deficiência. Expliquem melhor isso. Falem sobre o que mais lhes deixavam ou deixam inseguros. Não há insegurança diante dos alunos que não apresentam deficiência?

Argumento 3- Quanto às estratégias que vocês utilizavam para lidar com os alunos com deficiência. Elas funcionavam de alguma forma?

- Vocês sabem as limitações que cada um dos alunos com deficiência apresenta?
- Vocês sabem as potencialidades destes alunos?
- Como é feito o seu planejamento de aula? Vocês têm dificuldade de planejar aula para incluir o aluno com deficiência?

Argumento 4- O que vocês entendem por educação/ escola inclusiva? Vocês consideram que é possível incluir alunos com deficiência nas aulas de Química? Como? Quais as saídas?

Argumento 5- Como garantir uma aprendizagem significativa a esses alunos?

- Em relação aos conteúdos específicos da Química, principalmente aqueles de características mais abstratas, como é trabalhar com o aluno com deficiência durante a aula?
- Como vocês veem o desempenho destes alunos nas aulas de Química?
- Fazendo um comparativo com os outros alunos em termos de comportamento, aprendizagem e envolvimento nas atividades, têm diferença?

Argumento 6- Como você, professor de Química, se sente frente a essa realidade atual da Educação brasileira?

- O que acreditam ser importante para auxiliar no processo de inclusão de seus alunos com deficiência nas aulas de Química?
- Como superar as possíveis dificuldades no trabalho com esses alunos?
- Como vocês veem as atuais políticas públicas para inclusão de alunos com deficiência?
- O que foi feito ou tem sido feito para sanar essas dificuldades?

Argumento 7- Como romper com as práticas pedagógicas?

- Qual sua percepção sobre sua formação para o trabalho com alunos com deficiência?
- Como você vê o ensino de Química na perspectiva da Educação Inclusiva?
- Como vocês avaliam sua prática antes e depois da inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Química?
- Vocês acham que curso de formação continuada nesta área seria importante para o trabalho com esses alunos?
- Quais as suas sugestões para contribuir para o trabalho de vocês em sala de aula?

Argumento 8- Teriam mais algum ponto não questionado que gostaria de falar?

➤ **Apêndice C: transcrição de vídeo e áudio**

Argumento 1- Como lidar com os desafios de se trabalhar com alunos com deficiência na perspectiva da educação inclusiva.

- Discutam um pouco sobre o entendimento de vocês, o que vem a ser uma pessoa com deficiência ou aluno apresenta deficiência.

Prof. José - Deficiência é um fator que eles carregam, mas que nós sabemos que ele pode ser superado, de acordo com a forma que o professor vai trabalhando. Procuro métodos que superem as limitações do aluno e que ele supere o déficit de aprendizagem.

Profª. Rony - Eu acredito que a deficiência são limitações que alguns alunos têm em decorrência do seu estado de saúde seja física ou mental e, que é muito importante que a gente tenha uma linha diferente para entender, já que eles são carentes disso, às vezes o próprio espaço com outras crianças. Acredito que uma das maiores dificuldades justamente, você conseguir passar algo para esses alunos com deficiência com uma sala com mais de 25 a 30 alunos, então trabalhar em dobro, você dá atenção especial aquele aluno e o restante da turma, eu vejo assim um jogo de equilíbrio uma atenção maior a esse tipo aluno.

Prof. Pedro - Aluno com deficiência é um dos grandes desafios que nós professores temos no processo de ensino e aprendizagem em sala de aula e, principalmente, por não termos uma visão do que seja deficiente ou como lidar com as diferentes deficiências, fica difícil de continuar com esse processo. Então a deficiência vai muito mais além, muito mais que um contexto de aprendizagem, pois existem diferentes ramos, diferentes deficiências que se torna um desafio para nós professores de Ciências e Química estar lidando dando com esse aluno, se torna um desafio. Por isso, a importância de estamos atrelados e dar continuidade a nossa formação para lidar melhor com esses perfis.

Profª. Rose - Na verdade, eu tenho um problema, que acho que não é só meu, mas de muito profissionais, muito professores, que a gente não tem uma formação específica até mesmo para questão da definição do que seria deficiência, eu creio que sejam problemas que alguns alunos apresentam de vários tipo né, necessidade especiais por exemplo. De modo geral, a questão de acesso e questão de tudo, em termo de educação, eu creio que seja algumas necessidades especiais que os alunos necessitam para que seja alcançado o processo de ensino e aprendizagem.

Prof. Val - Bom eu já tive alunos com alguns tipos de deficiências, quando eu comecei minha carreira ainda não formada, na verdade, tive um aluno com surdez, eu tinha uma dificuldade muito grande para trabalhar com ele, por não saber a língua de sinais, no início a mãe explicou que ele sabia fazer leitura labial, mas ficou muito difícil, porque a gente tinha que se manter constantemente na frente dele na sala de aula na posição que ele pudesse ler e fazer a leitura labial, com o tempo a gente acaba esquecendo, eu particularmente passei por isso, eu sempre saía da posição que ele conseguia fazer leitura labial, porque eu não consigo ficar no ponto específico da sala de aula, dando aula, eu ando muito, me movimento muito, tento interagir com os alunos, quando lembrava voltava, mas sempre ocorria de me distrair e acontecer isso, então me causava uma angústia muito grande, eu não poder me comunicar com ele de outra forma que não essa, porque eu não sei a linguagem de sinais, nessa época tem muitos anos, tem por volta, sei lá, de uns 20 anos, eu acho, não era tão comum esses meninos com deficiência nas escolas regulares, então essa foi minha primeira experiência, posteriormente trabalhava na escola particular, eu tive alunos com deficiência intelectual, uma menina causada por meningite, então ela ficou com sequelas, uma delas além de física e ela também tinha a baixa intelectualidade (deficiência intelectual), já tive alunos que não sei na verdade pela falta de conhecimento se encaixa os alunos com déficit de atenção já tive vários alunos e não sei se encaixar e tive aluno cadeirante, e já tive um aluno com baixa visão, ele praticamente, ele quase não enxergava, tudo isso me angustia muito por conta porque eu não tenho experiência de trabalhar com esses alunos tá, acontece nesse caso dessa escola particular temos uma pedagoga que como eles têm um poder aquisitivo maior, então eles têm um acompanhamento externo, não da escola, porque a escola também não tem um profissional qualificado, então o que acontece eles tem um profissional que é o

psicopedagogo, especializado que entra em contato com a escola, e eles têm laudo, são todos regularizado nesse sentido a gente sabe qual é a problemática, então é somente isso que é feito na verdade, não sei como trabalhar e não é dito como trabalhar com esses alunos, a diferença da escola pública para escola particular é só que eles têm um atendimento externo.

Profª Maria - Para mim, aluno com deficiência são aqueles que têm problema de saúde ou físico, que necessita de ajuda, temos que ter um conhecimento sobre eles senão fica difícil nosso trabalho, mais do que já é. Mas, creio que precisamos de mais esclarecimento sobre alunos com deficiência e as deficiências de cada uma, para melhor compreender, é por aí.

- Para vocês como é ou foi trabalhar com alunos com deficiência? Como vocês lidam com os desafios no dia a dia da sala de aula, principalmente nas aulas de Química?

Prof. José - Se o aluno for autista né ou outra necessidade mais específica, é importante ter um psicólogo, psicopedagogo na escola que vai assegurar e auxiliar o professor para detectar qual deficiência, porque eu não posso detectar por mim só, então de certa forma ou de outra vou precisar desse auxílio comigo na sala de aula num acompanhamento mais específico, porque um professor não pode dar um laudo, a gente encaminha quando detectar alguma dificuldade do aluno e quem vai dar um parecer real da necessidade é o especialista.

Profª. Rony - O trabalho com esses alunos, assim como os demais sempre é um desafio, mas vejo que esses alunos com deficiência necessitam de uma atenção maior e não somos preparados para identificar qual tipo de deficiência e necessidade deles. Ano passado tive processo difícil com aluna, e surpresa maior quando fui fazer um curso de libras, ela já era conhecida da professora de libras, e eu fiquei pasmo com que eu poderia ter feito antes, mas a partir do curso tenho ajudado bastante. É aquela questão, dá para você perceber que não é 100% deficiente, mas essa aluna usava aparelho, aí fica mais fácil identificar, mas já tive outros casos, outras deficiências, perceber a necessidade do aluno, mais difícil. Por outro lado, também tem que ter cuidado pra que os outros colegas não achem que você tá tratando de modo diferente ou ele mesmo sinta envergonhado pela atenção, levando pro outro lado do preconceito. Às vezes eu fazia alguns gestos em libras e percebia que aluna não se sentia bem, pois ela não queria se expor.

Prof. Pedro - Realmente quando nos deparamos em sala que tenha alunos com deficiência, seja qual tipo for, a gente sente que aquela criança ou aquele aluno possuem aquela deficiência, mas de imediato a gente não pode identificar sem ter conhecimento prévio, não podemos declarar ou identificar aquele tipo de deficiência e logicamente aplicar um método, uma didática para que ele possa ser incluído nas atividades propostas daquele dia, da sala e da disciplina. Por isso, a importância de conhecer, eu vejo dessa forma a importância de conhecer para poder lidar, porque geralmente a gente não tem uma sala de recurso como a professora falou, não podemos dar relatório. Eu tenho duas alunas que têm relatórios, elas são acompanhadas uma vez por semana, claro que previamente no início do ano, já senti que elas tinham algum tipo de deficiência, não sabia qual, depois quando falamos com os pais e direção a gente tem contato com o laudo e tem que ter as informações, aí que a gente vê o tipo e como deve ser, e onde é que entra a evolução do desenvolvimento da criança que é do conhecimento que a gente deve ter e se aprofundar para poder lidar com o aluno.

Profª. Rose - tenho um aluno com baixa visão, mas que não tem apoio da própria escola, existem tá, esse aluno a única orientação, que orientadora nos passava que é uma coisa óbvia, não precisava nem dela que nós mesmos chegávamos à conclusão, que eu tinha de colocar a prova em uma fonte bem maior para que ele conseguisse visualizar. Mas, assim a exposição da aula no quadro ele não acompanha, não enxerga. Tenho dois meninos com déficit de atenção e uma menina que tem deficiência intelectual que a única orientação que tinha que a prova devia ser direcionada em função da deficiência deles. Já outro caso é tive na escola pública um aluno surdo, mas ele desistiu porque não se adaptou aquele velho problema, ele não ouve, nós professores não trabalhamos a língua de sinais, não existe um intérprete dentro da escola, então parece que ele estudava em outra escola que era especialista nesse tipo de

educação, por essas questões ele simplesmente resolver desistiu, triste né, infelizmente o que aconteceu com esse aluno, e tenho duas meninas parece-me terem problemas mentais, não fomos informados, elas que nos falou..., nós temos na escola, principalmente na escola pública estamos abandonados, a situação de você tentar agir da melhor forma possível dentro da pouca formação que a gente tem.

Prof. Val - Bom lidar com alunos com deficiência na sala de aula regular não é fácil, mas também não vejo como uma coisa de outro mundo. Acho que é complicado aí, é a falta de conhecimento e de preparação no trabalho com esses alunos, tenho um aluno com baixa visão, ele falta muito e por outro lado não sei muito como trabalhar com esse aluno, mas procuro dentro das minhas possibilidades, procuro envolvê-lo nas atividades em sala e procuro fazer as atividades dele sempre com o colega que ele tem mais amizade para que ele possa orientá-lo na atividade ou mesmo fazerem junto à mesma atividade. Sei que é pouco para desenvolvimento dele, mas é o que tá ao meu alcance.

Profª Maria - Trabalho com aluno com deficiência, creio que seja trabalho dobrado, porque não estamos preparados para esse trabalho, mas temos que aceitá-lo. E vamos levando do jeito que dá, enfrentando os desafios que aparecem com a nossa experiência no trabalho com os outros alunos, não é fácil, mas dá pra levar, de alguma forma as coisas acontecem. Acho que um aprendizado para nós professores, pois temos de alguma forma dar conta deste trabalho.

Argumento 2- Vocês no questionário responderam que sentem insegurança no trabalho com alunos com deficiência. Mas, com relação aos outros alunos que não apresentam deficiência não há insegurança. Falem um pouco sobre isso.

Prof. José - Particularmente eu me sinto no despreparo, eu penso que o professor precisa de um treinamento prévio pra você ter, no mínimo, a certeza que você vai atingir aquele objetivo, por exemplo, se eu tenho um aluno surdo e eu não sei a língua de sinais, não conheço libras, não posso dizer que eu vou ser suficiente para o trabalho com esse aluno, se ele já tiver um professor anterior a mim e soube trabalhar com ele. Eu vou ficar realmente em déficit com aprendizagem desse aluno. Já os outros alunos, dito normais também não é fácil, mas você sabe as limitações dele, sabe que ele ouve bem e fala. Então, eu estou de igual para igual com esses outro aluno, quem não alcança uma boa aprendizagem é porque não teve aproveitamento em atenção na aula, mas em relação alunos com surdez ou deficiência, eu que vou estar me esquivando em passar algo para ele, eu entendo dessa forma.

Profª. Rony - Concordo com Pq1, eu enfrentei e enfrento dificuldade de trabalhar com aluno com deficiência, visto que ainda tenho uma aluna com deficiência auditiva, quando há uma turma específica, só com um aluno com deficiência (tem uma aluna com deficiência auditiva), ela não é totalmente surda, e o que acontece atenção que dava pra ela demonstrava que ela não queria aceitar até porque alguns colegas dizem fale mais alto, porque ela não escuta. Concordo com pq1, quando você fala aí a questão da gente não estar capacidade para pode exercer tal função, então libras é interessante, mas se você não tiver na prática, as vezes torna-se difícil pela capacitação que não temos para o trabalho com alunos com deficiência, já em relação aos outros alunos somos preparados para o trabalho em sala de aula com ele.

Prof. Pedro - Também é difícil diante do processo de ensino e aprendizagem é muito difícil pra gente tá identificando o tipo de deficiência que meu aluno tem, quando a gente traz uma atividade para aluno considerado com deficiência é entretenimento ao aluno considerado normal às vezes sinto, causa certa indiferença no sentido, muitas vezes o aluno diz “olha atividade é diferente, mais fácil, neste tiro dez”, então muito difícil da gente promover uma atividade, uma ação que contemple toda a turma, e que os alunos que tenham deficiência possam acompanhar. Por isso, mais do que nunca devemos estar preparados para agir diante dessas situações, é que mais acontece, a gente não sabe no momento fico inseguro e, aí promovemos também a insegurança, principalmente quando tá com a maioria das vezes na sala regular com aluno com deficiência e a gente promove uma atividade, uma avaliação e não ser

da mesma forma, provocar uma certa insegurança, e me sinto muita das vezes inútil, assim naquele momento por não ter atingido meus objetivo que é determinado aluno ou todos acompanhem e tenham um determinado patamar de aprendizagem o que a gente quer é incluir, é a igualdade mas temos muito ainda a percorrer. E os alunos que não apresentam deficiência, temos dificuldade, mas somos formados para seu atendimento, também nos dar uma certa insegurança, mas normal.

Profª. Rose - Não a insegurança que temos com o aluno dito normal, são aqueles problemas escolares do dia a dia, disciplina, a falta de interesse, às vezes do aluno que a gente só atribui a ele, mas a gente sabe que não é bem assim, existe uma serie de problema relacionado ao processo de aprendizagem que não passa só pelo aluno seria agir de má fé dizer que é só culpa do aluno, mas no caso do aluno com deficiência eu acho que é o medo do desconhecido, porque esses meninos que a gente chama dito normais, a gente sabe quais são as problemáticas deles, e somos preparados para trabalhar com eles, você chega na sala e encontra 40 adolescentes, eu sei cada um tem uma historia de vida, já passei por situações de sentar cinco minutos com aluno, e ficar abismada com os problemas que eles enfrentam se você não conversa não sabe o que está acontecendo, mas que são história de vida terríveis, é apenas mais. Mas quando você passa a conhece a história de vida dele, ele passa ter um significado maior pra (...) no caso dos meninos com deficiência, claro que esses meninos devem enfrentar todos esses problemas também , mas questão, no meu ver é o desconhecido, como é, como vou trabalhar com esse aluno, se eu não sei, como vou chegar até eles, como é que ele pensa, principalmente na questão dessas duas alunas , como é que elas pensam, será que compreendem o que falo. A escola que eu trabalho na questão de acesso acessibilidade está bem preparada, mas a questão é como esses alunos são tratados, você deu acessibilidade e deu a inclusão, mas eles são relegados pelo fato da a gente não saber trabalhar com eles.

Prof. Val - Ao meu ver a insegurança, nesse caso, está em relação a nossa formação, porque querendo ou não somos formados para o trabalho com todo tipo de aluno, sem privilegiar esses ou aquele aluno, claro que isso nos causa uma insegurança, você vai fazer um planejamento para todos, independente de idade, rico ou pobre, cor ou raça. Mas quando fala em aluno com deficiência ou portador de alguma dificuldade, você sabe que tem uma lei específica para o trabalho com esses, minha formação não privilegiou esse tipo de aluno, ou o tipo de deficiência que esse aluno tem. Há todo um contexto envolvido ai, então acaba provocando uma insegurança, o novo sempre traz isso. É o que penso.

Profª Maria - Bom, o trabalho com alunos que não são deficientes, somos formados para o trabalho com eles, sabemos que nos compreendem, temos dificuldade no trabalho com eles também, não sabemos se eles estão aprendendo o que estamos ensinando, isso causa uma certa insegurança em nós. No aluno com necessidade que tem deficiência não fomos preparados para o trabalho com ele, não sabemos que necessidade que ele necessita, então causa insegurança, vejo assim.

Argumento 3- As estratégias que vocês utilizam no trabalho em sala de aula com esses alunos, elas funcionam, conseguem compreenderem as limitações e potencialidades deles e o planejamento para o trabalho com esses alunos, tem dificuldade no planejamento? Gostaria que vocês falassem sobre essas questões.

Prof. José - Hoje os alunos tem demonstrado um grande potencial, não é a toa que muitos deles têm conseguido serem inseridos nas universidades. Porém diante da minha formação limitada nessa área, tenho buscado desenvolver algumas estratégias no trabalho com aluno com deficiência, ainda que de forma simples, não é fácil, porque você tem um cronograma a seguir, salas com muitos alunos e dentro desses, você ter que dá atenção especial a um ou dois, tento compreender, ver suas limitações e o que ele consegue fazer, nas atividades com os colegas, mas não é fácil ter. Tinha que termos profissionais que nos auxiliassem nas atividades com esses alunos. E confesso que planejo para todos os alunos por igual, mas procuro desenvolver algumas atividades para que ele possa fazer ou então o coloco com os colegas para o ajuda. Mas não me sinto preparada para o trabalho com esses alunos.

Prof^a. Rony - Como os demais colegas falaram, também procuro incluir os alunos com deficiências nas atividades em sala de aula com os demais colegas, no entanto, dependendo da deficiência pode facilitar ou não. No meu caso minha aluna tem problema auditivo e usa aparelho, mas mesmo assim tem dificuldade para falar e para ouvir, então, mais fácil saber os limites e potencialidade dela, dentro daquilo que eu proponho, mas confesso que sinto dificuldade em planejar para trabalhar com alunos com deficiência dentro do contexto da sala de aula regular, porque são jovens, independente de terem ou não deficiência que necessitam de atenção, às vezes, me sinto impotente.

Prof. Pedro - Olha só, não é muito difícil. A gente continua batendo na tecla que houve uma grande evolução muito grande com relação às políticas públicas da Educação Inclusiva, eu como professora reconheço. Mas em determinados momentos não tenho como lidar com o processo de ensino e aprendizagem com essas limitações, porque as escolas não dão esse suporte, a gente não reconhece de imediato, mas no processo da rotina da escola a gente vai identificando aos poucos e, daí a gente vai fazendo uns certos paralelos de diferentes atividades e algumas coisas que tem dado resultado, mas têm algumas deficiências precisam de um acompanhamento específico.

Prof^a. Rose - Não, então, é isso que estou falando, eu não sei, eu preciso, que acho, que é uma coisa que devia já ter feito, há muito tempo é me especializar, porque é uma realidade, eles estão na escola e a gente precisa saber como lidar.

Eu não planejo para eles, essa é a verdade, é vergonhoso confesso, mas eu não sei como planejar para eles, como já falei tive um aluno com baixa visão, não sei trabalhar, dava aula como dava para os outros, sabia que ele não conseguia visualizar, a única coisa que eu fazia e que ele não gostava por conta da exposição e por ser adolescente que eu exigisse que ele sentasse na frente para tentar ver isso, mas eu não sei planejar pensando neles.

Prof. Val - Então, no meu caso, eu recebo algumas orientações da professora da sala de recursos, que não é suficiente, porque não sei como agir com meu aluno com deficiência visual, e ao mesmo tempo com os outros alunos. Então, como já falei coloco para fazer atividade com algum colega que ele mais gosta, para o ajudar na atividade. Ele é um aluno até esforçado e sei que tem potencial, mas sua deficiência prejudica no desenvolvimento das atividades e no andamento da aula, tenho que ficar esperando ele acabar, sem poder prosseguir com aula esperando ele concluir a atividade. Mas no decorrer do dia a dia, as coisas vão acontecendo de uma forma ou de outra. Não faço nenhum planejamento específico para ele, mas para todos, porém procuro orientá-lo nas atividades de sala de aula.

Prof^a Maria - Meu planejamento é para todos, claro que às vezes faço alguma atividade para ele fazer, para não ficar sem fazer nada, outras vezes coloco com o coleguinha. Acredito, que em alguns casos o aluno pode se desenvolver, como o aluno surdo e mudo, acho que ele tem mais facilidade e recursos, mas tem outros que a deficiência é um problema, na aprendizagem dele. Aí fica difícil planejar para esse aluno com deficiência, uma hora penso que tá dando certo outras não, vou fazendo o que posso, pois não fui formado para trabalhar com alunos com deficiência.

Argumento 4- Com relação à Educação Inclusiva e à Escola Inclusiva, qual o entendimento de vocês sobre essa modalidade da educação? E se vocês acham possível incluir esses alunos nas aulas de Química ou Ciências?

Prof. José - Eu entendo a Educação e Escola Inclusiva, vejo como espaço para todos, hoje as escolas contam já com modificação nos seus espaços, como rampa, alguns materiais, mas mesmo assim, como já falei tem muito que se fazer principalmente no atendimento aos alunos e no nosso trabalho, precisamos de mais apoio, de profissionais, que nos auxiliem, porque vejo é muito blá blá, uma coisa bonita mas que na prática não está funcionando. Quanto a incluir esses alunos na aula é possível desde, como falei já, que tenhamos apoio, profissionais que nos dê suporte, em sala de aula, mas

também vai depender da deficiência, ou seja, do grau de desenvolvimento do aluno, porque não posso me responsabilizar só, é injusto para mim como para o aluno, eu que penso

Profª. Rony - Como os colegas falaram, a Educação Inclusiva ou Escola Inclusiva, são espaços direcionados a todos que dela necessitem, é um direito, como é um direito, acredito eu, tem que ser respeitado, hoje percebemos que as estruturas das escolas que foram construídas e reformadas nos últimos anos, já se posicionaram na sua infraestrutura para esse sentido, mas penso que só, porque mão de obra qualificada é muito pouca para demanda, tanto dos alunos como dos professores, mas tem melhorado bastante mas ainda acredito que deveria melhorar em relação a aspecto de trabalho e profissionalizar o professor para tal atividade. Acredito também, que seja possível incluir os alunos nas aulas de Química, porém depende da estruturação do aluno e de sua deficiência. Porque eu vejo assim, sem um apoio especializado e material é difícil, mas dentro dos limites, vamos levando, mas é difícil.

Prof. Pedro - A Escola Inclusiva, Educação Inclusiva vejo como participação de todos, independentemente que seja com deficiência ou não. Então, vejo como uma dificuldade, mas não digo impossível, porque muito já se transformou, já mudou, considero positivo. Mas, creio que há muito que melhora, muito mesmo, porque quando a gente, diz incluir de universo amplo e complexo, porque tem que ver na diversidade ou melhor em diferentes tipos de deficiências. Então, para cada tipo de deficiência, a gente tem que ter o conhecimento pleno, conhecimento prévio para saber lidar com ela, e acabamos fazendo certos atropelos, então se trata de uma estrutura de nossa cultura, e principalmente das políticas públicas que precisam promover para nós professores uma formação é o que tá faltando é uma coisa gritante, cada vez mais há um plantel que a escola venha a obter as crianças, porque as políticas públicas exigem e existem, já dentro das leis e das implantações, mas na prática há ainda não preparada para tal, então muito preocupante principalmente na minha situação, da minha prática, atualmente estou com dois alunos com deficiência e tente colocar em atividade para fazer as ações e as vezes a gente não percebe se o aluno entendeu ou se está acompanhado, e no final do ano temos que aprovar este aluno, tem que fazer uma leitura de todo aprendizado dele durante o ano letivo e contextualizar avaliação positiva e passar para a série seguinte, é muito difícil, é preciso muito apoio, muito mais além do que uma estrutura predial, de salário significativo, precisamos de investimento em formação, muitas coisas que se tem dentro desse contexto. Com relação à inclusão nas aulas, vejo que tem dois fatores aí, o tipo de deficiência e o assunto, porque certos assuntos que são abstratos para nós ditos normais, a gente sente dificuldade, mas dentro do possível, vamos buscando soluções no dia a dia do jeito que dá, mas não posso garantir que tenha avanço na aprendizagem dos alunos, tá complicado.

Profª. Rose - Como eu falei a escola inclusiva, acho que hoje a gente tem, porque a escola passa pelo, ambiente físico, fisicamente a escola sim ela é inclusiva, porque hoje na estrutura arquitetônica está preparada, a inclusão, não sei das outras escolas estou falando da que trabalho, agora que educação seja inclusiva não é, porque colocar os alunos na escola é normal, agora você incluir esses alunos no processo de ensino e aprendizagem aos demais colegas não é fácil, é outra coisa, então a escola enquanto espaço físico ela é inclusivo, agora quanto a ambiente educacional em relação ao processo de ensino e aprendizagem, ela não é inclusiva.

Prof. Val - Entendo ambas como espaço de inclusão para todos aqueles que delas necessitam, porém, penso que ainda, há muito do que se fazer para serem inclusiva na prática. E que dependendo do tipo de deficiência como os colegas já falaram aqui, podem sim serem incluídos nas aulas de Químicas alguns, outros apenas serão socializados no ambiente escolar, é como eu vejo. Vejo como possíveis saídas acho, com apoio e com pessoas entendidas do assunto que nos oriente.

Profª Maria - Bom, como os colegas já disseram, vejo a Educação Inclusiva como espaço de todos, porém, vejo que faltam condições de trabalho com esses alunos assim como demais, aí temos que nos virar do jeito que der. Procuro fazer a minha parte como posso, mas acredito como já falei que tem aluno que tem condições, que a deficiência não empata na sua aprendizagem e no ensino, mas outros

não vejo, se já é difícil trabalhar aqui com alunos normais, imagine dar aula a esses alunos. Mas vamos levando.

Argumento 5- No processo de ensino e aprendizagem, com relação aos conteúdos químicos, principalmente aqueles de caráter mais abstrato, como é o trabalho com esses alunos, eles conseguem interagir nas aulas? Com relação aos outros alunos como vocês fazem um comparativo em relação ao desenvolvimento deles em sala de aulas?

Prof. José - Como os colegas já falaram, é complicado, principalmente dependendo do grau ou tipo de deficiência, já que algumas deficiências, o aluno só tá ali para ser incluído, mas não vai se desenvolver na aprendizagem, mas tem aqueles que a deficiência não se torna tão empecilho grande para sua aprendizagem. Então, mais tem aqueles conteúdos que difícil transmitir e obter um bom desempenho desse aluno. Mas procuro fazer o possível, para que ele tenha um bom desenvolvimento em sala de aula, apesar de compreender que em relação a ele e com relação aos outros alunos, penso que não vai ter o mesmo desenvolvimento e ritmo de aprendizagem. Até porque, às vezes, as atividades são diferentes, então acredito que seja até injusto fazer comparação com os colegas.

Prof^a. Rony - Veja, eu acredito que seja possível, mas como colegas já falaram aqui, é complicado, vai depender do tipo de deficiência e do desenvolvimento dele em sala de aula para que aprendizagem aconteça, com isso não estou dizendo que o aluno deve ser o responsável pela sua aprendizagem, até porque tem conteúdo que os alunos “ditos normais” não compreendem, e porque o aluno com deficiência tem que compreender, não sei, é difícil, no meu caso esse ano como já falei tenho uma aluna com deficiência auditiva é uma deficiência que não dificulta tanto no aprendizado dela na aula, também ela é interessada em aprender, mas tem suas lacunas, em relação aos outros, ela não tem mesmo desenvolvimento que outros alunos, porém tem aluno que aparentemente não tem deficiência e também não tem um resultado satisfatório na disciplina, é o que penso e vejo.

Prof. Pedro - Então, se tornar um grande desafio, na realidade da educação brasileira ser professor de Química, porque as formações continuam e, em que um passado recente, em que é quando estávamos na preparação no processo de formação não fomos contemplados com cursos e especialização com mais profundidade para lidar com alunos que possuem algum tipo de deficiência, principalmente porque existe vários tipo de deficiência, e isso se torna muito preocupante quando a gente está na sala de aula e tem alunos com diferentes deficiências e temos que traçar métodos às escuras, a verdade é essa, a gente tenta incluir de toda forma no processo de ensino e aprendizagem, dinâmicas, métodos e estratégias para que aquele aluno se sinta incluído em todas as atividades, avaliações e tudo mais. Além de certas instituições não tem salas de recursos, não tem profissionais que possam auxiliarmos, nem subsídios para os educadores. Nós professores não temos como lidar com a confiança, com uma segurança com esse aluno, é uma coisa complexa, polêmica, que não cabe aqui falar, aqui dizer que está tudo bem, mas é uma realidade que a gente que tá de frente no dia a dia em sala de aula tenta fazer o máximo, mas a verdade é que estamos despreparados.

Prof^a. Rose - Então, a minha experiência com alunos com deficiência, eles não conseguem acompanhar os conteúdos químicos, principalmente os mais abstratos e com relação aos outros colegas, apesar que tenho uma aluna com deficiência mental que fazia todas atividades ainda que errada, mas ela é uma exceção, e como eles têm dificuldade, eles se absterem do processo, e a secretaria não informa em nada, depende de nossa boa vontade. Já os alunos “ditos normais”, quando não aprendem dizem que é falta de interesse.

Prof. Val - Eu trabalho de modo geral para todos na sala, é aí onde está a complicação, porque os alunos com deficiência, aquelas deficiências que afetam mais a parte intelectual do aluno não vejo como eles interagir com o conteúdo, no caso do meu aluno com baixa visão, dependendo do assunto até que ele consegue. Se bem que isso é coisa relativa, porque tem alunos que sentem dificuldade na aprendizagem de certos conteúdos. Dentro dos limites deles e dependendo da deficiência, como já dito

aqui, ele consegue ter um bom desempenho, não vejo como comparar aos outros alunos, cada com sua individualidade, agora o processo de aprendizagem deles mais complicado.

Profª Maria - Bem, eu também trabalho de forma geral, com todos os alunos, mas tem certas situações que temos que parar pensar o que fazer com esse aluno, pois não podemos deixá-lo lá sem participar das atividades, tem conteúdo que até dá para trabalhar com ele, mas tem outro que ficava complicado, até trabalhar com os alunos normais fica complicado imagine com esses coitados. Olhe cada aluno tem suas dificuldades, mas também como alguém falou aqui fazer comparação é complicado, pelo alguns motivos que já falamos aqui, mas lógico que tem diferença na aprendizagem, devemos fazer essa comparação, vejo assim.

Argumento 6- Vocês enquanto professores de Química, como se sentem em relação essa nova realidade? E como superar as possíveis dificuldades no trabalho com esses alunos e ao mesmo tempo, como vocês veem as atuais políticas públicas para inclusão destes alunos? E ainda, como sanar ou que vocês têm feito para sanar essas dificuldades do dia a dia no trabalho em sala de aula com esses alunos?

Prof. José - Como já dissemos aqui, tanto precisamos de uma formação específica no trabalho com esses alunos, como precisamos de profissional, como psicólogo, psicopedagogo, especialista da área, para nos auxiliar no trabalho em sala de aula com aluno com deficiência, porque não adianta também mandar material pra escola e se eu não fui orientada para o trabalho com esses alunos, não sei seria possível superar as dificuldade no trabalho com esses alunos, pois, esses profissionais podem sanar e tirar dúvida e, sabemos como procedemos diante deles. Pois, com essas políticas de inclusão, tudo bem que é direto dos alunos estarem na escola é uma realidade que devemos enfrenta, mas eu só vejo obrigação por parte dessas políticas públicas, também acho injusto ter que trabalhar sem apoio, com sala cheia e ter alunos com deficiência, sem condições de trabalhar. Mas enfim, procuro fazer o possível dentro daquilo que conheço para minimizar o trabalho em sala de aula com tal aluno com deficiência, até porque ele ou eles não tem culpa.

Profª. Rony - Concordo com o que os colegas falaram, as políticas de inclusão, elas garantem o direito dos alunos, mas não garantem as condições necessárias para o trabalho com esses alunos. Aí pergunto, é justo com a gente? Olha sinceramente não sei o que dizer. Bom, procuro fazer meu trabalho e dentro das minhas possibilidades procuro dar atenção, desenvolver atividades que pelo menos faça com o aluno com deficiência interaja com os colegas e atividades em sala, mas é difícil, sem apoio tanto material, principalmente apoio humano de profissionais.

Prof. Pedro - Então, eu vejo as políticas públicas trouxeram facilidade para inserção dos alunos com deficiência na escola, mas por outro lado, a gente enquanto professores ficamos abandonados, é assim que eu vejo e me sinto, pois como incluir esses alunos sem uma preparação, só materiais e colocar os alunos com deficiência na escola não basta. Então, como vou auxiliar ou incluir esses alunos nas minhas aulas se não sei como proceder, mas procuro compreender e procuro fazer o que está ao meu alcance. Pra minimizar procuro me informar para dar uma atenção esses alunos com deficiência, mas não é fácil, mas vamos que vamos.

Profª. Rose - Eu acho que a gente precisa urgente de uma formação específica, pensar urgente, pensar no novo currículo que incluía esses meninos, a gente precisa urgente de uma nova metodologia. As políticas públicas eu acho que elas alcançaram na acessibilidade de colocar na escola e do material, do lado humano não, como eu falei o Estado até hoje só tenho conhecimento de um curso de formação de professores nessa área para trabalhar na sala de recurso, foi o único curso que ouvir falar, que eu sabia, que às vezes pode dizer que falta de boa vontade do professor mais a gente não saber nem onde procura e às vezes como fazer. Aí vou fazer um curso de libras, mas a gente não tem só aluno surdo e como trabalhar, por exemplo, com alunos com deficiência mental, então em termo de políticas públicas, acho que houve avanço no ambiente físico, mas na parte humana foi esquecida. Para sanar as

dificuldades procuro ler matérias, mas uma formação específica, para compreender toda dinâmica da Educação Inclusiva, não tenho.

Prof. Val - Bom eu acredito e penso que temos que ter mais apoio das pessoas especializadas e materiais para orientar em nosso trabalho com esses alunos, para que possamos superar algumas dificuldades e também uma formação para podermos compreender os tipos de deficiências. Até porque as políticas públicas só veem o direito dos alunos, mas nós professores como ficamos só com os deveres, somos obrigados, na verdade, aceitar esses alunos sem nem apoio e nem formação. Eu tenho família, tenho dois vínculos de trabalho e ainda salas cheias e ter que dar conta de alunos com deficiência, sinceramente, faço a minha parte, mas eles que se virem para dar apoio a esses alunos. Contudo isso, procurando fazer meu trabalho e sem prejudicar esses alunos mais do que já são.

Profª Maria - Às vezes me sinto mal, por não conseguir desenvolver um bom trabalho com alunos com deficiência, sei que não é culpa dele ou minha, mas sim desse sistema que exige que aceite e não dão condições, para fazermos um bom trabalho com esse aluno ou com outros que já tive. Se tivesse apoio aqui para nos explicar, nos ajudar, que desse uma solução, que nos orientasse direitinho, para saber como lidar com esse aluno, tudo bem, mas assim não dá. Porque só obrigação, direito nada. Sei que os alunos não têm culpa. Por isso como já disse faço, minha parte, através da minha experiência e os anos no trabalho em sala de aula nos ajuda um pouco no trabalho em sala de aula com esses alunos, vamos levando.

Argumento 7- Com relação à percepção de vocês sobre os alunos com deficiência, vocês acreditam que as suas formações podem contribuir para o trabalho com esses alunos e a prática de vocês modificou a partir do contato com alunos com deficiência? E ainda, vocês acreditam que um curso de formação continuada nessa área seria importante nesse momento para o trabalho com esses alunos? E o que vocês sugerem para contribuir com o trabalho de vocês em sala de aula?

Prof. José - A minha formação ela não é suficiente para o trabalho com esses alunos, até porque na época quando fiz curso de graduação ainda não tinha disciplina para educação de aluno com deficiência, mas acredito pelos anos que trabalho e pela experiência em sala de aula onde se encontra todo tipo de alunos, isso dá um pouco de tranquilidade no trabalho com eles. E quanto a curso de formação continuada, nunca participei para específico nessa área, mas já participei de palestras e na semana pedagógica no início de ano, promovido pela Secretaria de Educação, e hoje todas as secretarias têm a pasta da Educação Inclusiva, mas geralmente as pessoas que estão nesta pastada são indicadas, mas enfim, que vejo é muito discurso e pouco trabalho. Antes de ter alunos com deficiência tinha certo medo, hoje ainda tenho, mas com vontade e procurando me informar é possível desenvolver um bom trabalho, não sei se suficiente para aprendizagem do aluno, com certeza depois do aluno com deficiência vejo sim mudança em minha prática, com a diversidade de hoje em dia em sala de aula, não tem como ficar parada. Eu acho que um curso de formação nessa área pelo contexto que estou vivendo é importante sim, gostaria com certeza de fazer ou participar de um. Espero ainda fazer para contribuir um pouco no meu trabalho sei que não vai ser a solução.

Profª. Rony - Acredito que sair da zona de conforto sempre é complicado, mas penso que um curso de forma para o trabalho com alunos com deficiência seria possível, caminho para rever nossa prática, porque aí de certo modo, tem um caminho a seguir e um entendimento sobre o trabalho com esses alunos. Já participei de um curso de libras, que não é suficiente, porque não temos só a alunos com surdez, também de algumas palestras e encontros promovido pela secretaria de educação. A Secretaria de Educação procura nos orientar, apesar de que é mais papel que mão de obra e curso na formação de Educação Inclusiva na área de Ciência ou Química nunca vi falar, só de modo geral. Por isso, é interessante acredito um curso de formação que nos oriente a entender o universo das deficiências. Gostaria sim de participar de um.

Prof. Pedro - Como falei minha formação, ela não contribui de forma satisfatória, mas também não fico parada, procuro buscar mecanismos que me auxiliem. É difícil no processo de ensino e

aprendizagem no trabalho com alunos ditos normais e imagine nos termos alunos com diversos tipos de deficiência na sala de aula, nas disciplinas Matemática, Química, Física e Biologia, temos que traçar estratégias pra que esses alunos possam compreender e interagir com os conteúdos, a gente tenta usar uma metodologia aqui ali diferenciada para ver o retorno, às vezes, ficamos apreensivas será que eles aprenderam? Com certeza um curso que nos oriente seria importante para nosso trabalho em sala de aula.

Profª. Rose - Na minha época que fiz licenciatura não tinha essa disciplina, e nunca participei de curso de formação e palestras ou evento nessa área, como eu disse o que faço é ler materiais relacionados à Educação Inclusiva por conta própria, não tem uma pessoa para orientar e hoje é importante. Não ouve mudança antes e depois de ter alunos com deficiência, mas claro que procuro refletir e procuro dar uma atenção maior para esses alunos. Mas um curso de formação é necessário se tivesse estaria na fila, porque seria de suma importância para nosso trabalho hoje.

Prof. Val - Já fiz um curso mais rápido, e não suficiente, e procuro me informar sobre o assunto, até porque hoje é inevitável. Por isso, acho de suma importância um curso nessa área para nossa formação, até porque quando comecei a trabalhar e também quando fiz a licenciatura não se falava em Educação Especial ou de deficiente na escola. Então acho interessante um curso nessa área, até porque com nossa formação em Química é difícil, porque os cursos que têm eles são de formação geral e não específico a uma determinada área da educação. A minha prática depois dos alunos com deficiência vou dizer que ela ficou mais reflexiva, mas não modificou muito não. Então, a sugestão é um curso de formação continuada seria uma boa, mas não a solução, porém já seria um grande avanço nosso conhecimento.

Profª Maria - A minha formação, ela ajuda um pouco a lidar com esses alunos com deficiência, e também minha experiência de sala de aula, mas não é o suficiente para ensinar a alunos com deficiência. Já participei de um curso promovido pela Secretaria Municipal, mas não é suficiente para entender esses alunos. O trabalho em sala de aula com alunos com deficiência me deixou angustiada, não vou dizer que mudou a minha prática, deixou reflexiva e pensativa nessa situação. E concordo com os colegas que um curso nessa área seria bom para nossa aprendizagem e nosso trabalho com esses alunos, talvez não vá resolver, mas nos ajuda muito a entender um pouco dessa nova realidade que temos que enfrentar.